This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 2012,7 (1),1.

Lehrmittel für
Schullehrer-Bibliothek
des
Kantons Thurgau.
Nro. 12. VI, 26.

Wegweiser
für deutsche Lehrer.

In Gemeinschaft

mit

Vormann, Heutschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben,
Mager, Mädler und Prange

bearbeitet, und herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,
Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin.

Neue Auflage in zwei Bänden.

Erster Band.

Essen,
bei G. D. Bädeker.

1838.

Educ 2012.7 [1]

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY
FEB 16 1966

Denzel.

Sie, Hochverehrter! haben ihn geleſen — den groben Angriff, die Schmähung, die auch Ihrem Namen widerfahren — in der diffamirenden Schrift des „großen Helleniſten", wie ſie ihn nennen. Geleſen — das iſt genug. Was man begreift, weſſen Entſtehung und Verlauf man aus nachweisbaren Gründen und Urſachen abzuleiten vermag, dem iſt damit der verwundende Stachel genommen. Nicht ausbleiben konnte der Conflict des Strebens dieſes „großen Helleniſten" und ſeiner Schaar mit dem der Lehrer und Erzieher der Jugend des deutſchen Volks. Schon vor fünf Jahrzehnten wetterleuchteten die Blitze am deutſchen Horizonte, jetzt brummt auch der Donner dazwiſchen hinein, unſere Nachkommen werden den entſcheidenden Kampf erleben. Alterthümliche Bildung und Anſichten, Verſenktſein in eine ſeit Jahrtauſenden vergangene Zeit, Hellenismus mit einem Worte, und — deutſche Bildung aus der Gegenwart für die Gegenwart und Zukunft, ſind Gegenſätze, die, von Menſchen repräſentirt, auf einander platzen, wo ſie ſich treffen. Ein allmählig entſtehender Gegenſatz offenbart ſich zuerſt an den äußerſten Polen. Es iſt nicht der Streit

zwiſchen der Wiſſenſchaft, welche auf concreter Baſis ruht und deren Reſultate dem Leben mittelbar und unmittelbar wieder zu gut kommen, ſondern es iſt die Abſtoßung der Abſtraction — mit dem Leben, der todten Formen, wie ſie ſich in der Buchſtaben-Philologie concentriren, mit einer friſche Lebenskeime befruchtenden Bildung. Das Wort iſt die Form der Vorſtellung und des Gedankens, der Buchſtabe der todte Abdruck des Wortes, die abſtracte Wortwiſſenſchaft ein Syſtem von Formen. Lebensvoller Inhalt, oder inhaltsvolles Leben iſt das Extrem dieſes ſyſtematiſchen Formalismus. In dieſen äußerſten Spitzen offenbart ſich zuerſt jener Zwieſpalt. Daher einmal die Erſcheinung, daß alle Stimmen der deutſchen Nation, *) wo ſie nur öffentlich laut zu werden Gelegenheit gehabt, ſich gegen dieſen abgeſtorbenen Formalismus und zu Gunſten der Geiſtesbildung durch nationale Elemente erklärt haben; dann die Thatſache, daß die Repräſentanten dieſes Formalismus, die Helleniſten, den Fortſchritt des Lebens der Nation bekämpfen und Chorus machen in dem Geſchrei, daß die moderne Bildung, der Realismus, der Induſtrialismus der Gegenwart und ſeine Schöpfungen die wahre Geiſtesbildung unter uns gefährden; die Thatſache, daß ſie die Lehrer des deut-

*) Kurz, die öffentliche Meinung, nach Fr. Thierſch in ſeinem Werke über gelehrte Schulen, Band I., S. 252, „Der Ausdruck des öffentlichen Bedürfniſſes" — und zwar nicht bloß der Deutſchen, ſondern auch der Franzoſen, Dänen u. ſ. w. Siehe z. B.: „Verhandlungen der Provinzialſtände-Verſammlungen zu Roskilde, Wiborg, Schleswig, die Errichtung höherer Bürgerſchulen betreffend; dargeſtellt und mit einigen Anmerkungen begleitet vom Rector Tadey in Friedrichsſtadt. Schleswig, bei Koch, 1837." (6 gGr.) — Außerdem ſehr beherzigenswerth: „Das Gymnaſium und die höhere Bürgerſchule. Andeutungen von C. G. Scheibert. Heft 1.: Wie kann den Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen eine geſicherte Stellung gegeben werden? Berlin, bei Reimer, 1836." —

schen Volks, deren Streben auf die Geistesbildung der Jugend durch denkwürdigen Inhalt wie durch geistweckende Methoden gerichtet ist, bekämpfen. In allen Epochen der Geschichte sehen wir das Schauspiel, daß die Inhaber von Macht und Ansehen das Heraufkommen entgegengesetzter Richtungen zu hemmen suchen. Leicht begreifen wir daher nicht nur die Entstehung und die Bedeutung dieses Kampfes, sondern auch die Leidenschaft derer, die das Antike vertheidigen. Das Gestirn, das sie anbeten, hat den Meridian des Horizontes der deutschen Nation passirt. Es neigt sich zum Untergange. Es ist zwar noch nicht sehr lange her; aber die neu aufgegangenen Sterne bewegen sich in raschem Lauf. Frische Richtungen gewinnen Einfluß, Bahn und Macht; das Leben des deutschen Volkes steigt, und zwar ohne Römerthum und ohne Hellenismus, sogar im Kampfe mit demselben; das Volk kommt herauf. Die antike Bildung hört auf, die ausschließliche, die bewunderte zu sein. Daher der Kampf, daher die Leidenschaft der Kämpfenden. Was will die neu erwachte Richtung? Nichts mehr und nichts weniger als offene und ungeschmälerte Anerkennung der Nothwendigkeit der Bildung des deutschen Bürgers und gleiche Berücksichtigung derselben mit der alterthümlichen. Die lateinische Sprache war allgemeines Bildungsmittel aller derer, die sich über die unteren Schichten der Gesellschaft erheben wollten. Dieses hat hier und da aufgehört, muß allgemein aufhören, und man muß die Schulen darnach einrichten, daß die lateinische Sprache nicht zu den universalen Bildungsmitteln der Jugend der höheren Stände, sondern zu den Vorbereitungsstudien eines Standes, des gelehrten, gehöre. Die Anerkennung der Dringlichkeit dieser Forderung kann man verzögern; ihr ganz und gar auszuweichen ist nicht mehr möglich. Die ganze

Masse der Gebildeten in Deutschland in ihrem Streben aufhalten wollen, sie zurückschrauben in das Mittelalter, in's Mönchsthum, in das Alterthum: die Zeit geht mit Macht ihren Gang vorwärts, der Fortschritt ist, und spottet solcher thörichten Versuche. Leichen kann man einbalsamiren, aber nicht wieder zu neuem Leben erwecken.

Also, das Bekämpfen frischer Richtungen der Gegenwart, die Scheelsucht oder gar die Wuth über das Heraufkommen des deutschen Bürgerthums und einer andern Art von Bildung begreifen wir, und wir finden darum die Anfeindung der Lehrer der Jugend des deutschen Bürgers ganz natürlich. Jene möchten die Einzigen sein und bleiben. Vergebliche, traurige Anstrengung! Mögen sie sich in dichten Reihen zusammenschaaren, Synoden und Congresse halten, neue Ausgaben alter Klassiker (!) verabreden, ganze Schock's neuer Varianten und alter Lesarten sich mittheilen, alte Inschriften entziffern und ihre Auslegungskunst (von der der „große Hellenist" in seiner Schrift, was die Kunst des Hineinverhörens und des Verleumdens betrifft, eine glänzende Probe geliefert) vor den Zunftgenossen offenbaren: vergebens wird ihre Anstrengung sein, gebildete deutsche Bürger des 19. Jahrhunderts von Neuem für das Lateinthum *) in den Schulen ihrer Söhne zu begeistern, und

*) Ich habe etwas wieder gut zu machen, ich habe dem „großen Hellenisten" unrecht gethan. Da kein anderer Raum mehr vorhanden, dieses offen zu gestehen, so muß es hier geschehen. In einer Anmerkung zur letzten Abhandlung habe ich gesagt, daß er für die Schüler der Schulen, die er einzurichten hat, vom achten Lebensjahre an ein oder anderthalb Dutzend Lateinstunden nicht für zuviel halte. Er hat aber — nach sicherer Mittheilung, Herbst 1837, in Kiel, bei Gelegenheit der Zusammenkunft von 70 — 80 norddeutschen Schulmännern — erklärt, daß er an den würtembergischen Schulen, in welchen notorisch den alten Sprachen die Hälfte aller Lehrstunden gewidmet wird, bei

die Bürger von Erlangen oder Nürnberg für ihre Versammlungen zu entflammen. Tempi passati! Diese Gewißheit bleibt selbst diesen Rückwärtsgekehrten nicht verborgen. Möchten sie gern die Bollwerke ihres todten Formalismus, „die lateinischen Schulen und die Universitäten und die Lehrmethoden alten Schlages und Zuschnittes" zu ewiger Stabilität bringen; sie fühlen es selbst, es ist nicht mehr möglich. Möchten sie die Nation gern überreden, daß diejenigen, welche die Nothwendigkeit nachweisen, daß zur Befestigung wahrer Freiheit, zur Erhöhung des Einflusses der Lehrer auf die Schüler, zur Bildung derselben, nicht bloß in wissenschaftlicher, sondern auch in sittlicher und patriotischer Hinsicht die Reform der höheren Bildungsanstalten zeitgemäß sei, als Feinde der wahren Bildung oder gar der Freiheit anzusehen: sie können weder dem Gefühle, daß jeder folgende Tag ihre Bollwerke mehr und mehr ebnet, noch der Gewißheit widerstehen, daß sie sich entweder mit der neuen Bildung versöhnen, oder — untergehen müssen. Ist ja unter ihnen selbst auf ihrem letzten Congresse ernstlich davon die Rede gewesen, wie man die alte Bildung mit der neuen in Einklang bringen könne. *)

welcher Einrichtung die Schüler gewiß ⅔ ihres Privatfleißes ebenfalls demselben Studium zuwenden, wesentlich dieses zu tadeln finde, daß sie nicht genug Latein lehren; er fordere für dasselbe wöchentlich 24 Lehrstunden. — Natürlich hat derselbe Mann an den preußischen Gymnasien — von welchen, beiläufig gesagt, zunächst oben gar nicht die Rede ist —, in denen nach der neuesten Verfügung doch auch der Schüler wöchentlich 10 Stunden 9 Jahre lang Latein lernt, noch viel mehr zu tadeln. Beklagenswerthe deutsche Jugend, deren Studienplan geregelt wird von — einem „so großen Hellenisten!" — Das Unausführbare, Zeitwidrige seiner andern Vorschläge in Kiel hat ihm Herr Subrector Lucht in Altona im Kieler Correspondenzblatte gezeigt. —

*) Mit als Hauptgrund, warum die lateinische Schule die Grundschule für alle Gebildeten bleiben müsse, hat der „große Hellenist"

Sie zeigen sich — höchst gütig! — zu Concessionen geneigt. Fürwahr, es ist auch an der Zeit. Denn was in ihr, der gewaltigen, als Keim angelegt ist, dem erscheint auch der Augenblick der Blüthe. Wofür das Leben einer ganzen

---

den angeführt, damit zwischen dem eigentlichen Gelehrten-Stande und der Masse der übrigen Gebildeten ein Band der Vereinigung vorhanden sei und zwischen ihnen kein Zwiespalt, keine Kluft entstehe. Aus dieser Ansicht allein kann man die Zeit kennen lernen, in der er mit seinen Gedanken lebt. Was will es bedeuten, wenn die (von ihm mit unverholener Verachtung sogenannten) Gebildeten einige Grammatikalien einer todten Sprache — man weiß, in welcher Weise meistens! — mit der Jugend des künftigen Gelehrten-Standes erlernt haben! Giebt es kein mächtigeres Band? Hat nicht das Leben angefangen, die Blicke Aller auf sich zu ziehen? Weihen nicht alle Tüchtigeren in allen Ständen dem Fortschreiten in demselben ihre Aufmerksamkeit, ihre Kräfte? Sind etwa die Tiefgelehrten auf der Georgia Augusta im Stande gewesen, sich der Bewegung zu entziehen? Die versteinte Wissenschaft kommt in Fluß. Bedarf es unter solchen Verhältnissen, deren Factoren über Nacht an Macht gewinnen, noch der Elemente einer todten Sprache, um — den Gemeinsinn zu wecken? Armselige Ansicht! — Gewiß, die Jugend der ganzen Nation soll einerlei Grundbildung erhalten, d. h. die wahrhafte Elementarbildung, gemeinschaftlich, nicht bis zum 10ten, sondern bis zum 12ten Jahre. Dann erst sollen die Fachstudien beginnen, für die einen die des gelehrten, für die anderen die des gewerbtreibenden Standes. Bis dahin aber Alles ohne Römerthum, wie ohne Hellenismus. — Der von einer Commission, deren Mitglied Fr. Thiersch war, für die baierischen lateinischen Schulen, die außer der Vorbereitung für das Gymnasium, den Zweck haben, „Denjenigen, welche künftig im Gewerbstande und in öffentlichen Verrichtungen, an denen er (!) Theil nimmt, einen mehr als gewöhnlichen Grad formeller Bildung nöthig haben, dieselbe vor dem Antritt ihres Berufs zu gewähren" (S. 10, Band 3, des Werkes von Thiersch über gelehrte Schulen, 1829), vorgeschriebene Lehrplan, setzt für achtjährige Knaben fest:

16 Stunden Latein wöchentlich,
4 " Religion "
3 " Arithmetik "
3 " Kalligraphie " ;

Nation eingetreten, zu deſſen Schutz bedarf es keiner künſtlichen Bollwerke, keiner Inſtitutionen; das Leben ſelbſt iſt ſein Wall, und antike, morſche Inſtitute werden ſeine Entwicklung nicht vernichten. Der Culminationspunkt der alten Bildung *iſt geweſen*; eine neue Art der Bildung hat begonnen.

Daß beide, ehe ſie zu einer höheren Einheit verwachſen, einander feindſelig begegnen, liegt in der Art der Ent-

---

für zwölfjährige:

12 Stunden Latein;
6 " Griechiſch;
2 " Religion;
3 " Arithmetik;
3 " Geographie und vaterländiſche (baieriſche) Geſchichte.

Bildung für den *Gewerbſtand* — ohne Deutſch oder in Verbindung mit Latein, ohne Geometrie, ohne Zeichnen, ohne Singen, ohne Naturkunde. Das nennt Fr. *Thierſch* — *Bildung*, klaſſiſche Bildung, die Alles ſein mag, aber gewiß nicht Bildung für's *Leben*! Die Conceſſionen, die er ſpäter gemacht hat (ſ. das angezogene Werk), ſind ihm abgezwungen worden. Die Zeit iſt auch mächtiger als ein ſo klaſſiſcher Mann; ſogar die ächt-klaſſiſche, ächt-philologiſche Polemik, wie er ſie, nach dem hochgeprieſenen Vorgange von *Heyne* und *Voß*, *Hermann* und *Böckh* — jedoch dieſe weit hinter ſich zurücklaſſend — gegen *Troxler*, *Stephani*, *Johannes Schulze* und Andere geübt hat, ſelbſt dieſer *praktiſche Beweis edler Humanität* vermag nichts mehr. Es iſt zum Verzweifeln. — Das von dem königl. baieriſchen Miniſterium ſelbſt im Jahr 1837 offen beklagte *Reſultat* des, man kann ſagen, berüchtigten baieriſchen Schulplanes bezeichnet ein einſichtsvoller Mann am Schluſſe eines inhaltsreichen Aufſatzes alſo: „Daß die baieriſche Nation in Hinſicht auf intellectuelle, rationelle und moraliſche Bildung eben ſo im Zurückſchreiten begriffen iſt, als ſie in Anſehung induſtriöſer und Kunſtbildung augenſcheinlich vorwärts ſchreitet. Der Wunſch, welcher jüngſt in der baieriſchen Ständeverſammlung ausgeſprochen wurde, „„daß ein neuer Lehrplan (der wie vielſte?) möchte entworfen und ihr zur Prüfung vorgelegt werden““, iſt daher für einen patriotiſchen Noth- und Hülferuf zu halten, der hoffentlich nicht vergeblich verhallen wird.“

Brzoska, Central-Bibliothek, 1. Heft, 1838, S. 139.

wickelung der Dinge, welche Menschen anvertraut ist. Menschen repräsentiren die Dinge und vertreten sie. So weit finden wir den Kampf natürlich. Aber den Vorwurf, daß wir Lehrer der Jugend des deutschen Volks, daß Sie, Hochverehrter! als ein heimlicher Feind des Christenthums gewirkt, den konnte Niemand erwarten, am wenigsten von einem Manne, der bisher einseitig-antike Bildung durch das klassische Heidenthum begünstigt hat. Nach ihrer Versicherung sind sie, er mit seinen Gleichgesinnten, plötzlich über Nacht die besten Christen geworden, sie, aus deren Reihen der abstracte Rationalismus das Volk bedroht hat; sie, welche, nach allgemein bekannter Thatsache, aus ihren Lateinschulen Katechumenen liefern, die unsere christlichen Pfarrer für eine wahre crux erklären — diese Männer treten auf einmal öffentlich mit dem Vorwurfe auf, daß nicht, wie man bisher geglaubt habe, die Lehrer der Jugend des deutschen Volkes die Wurzel des religiösen Lebens gepflegt, daß diese vielmehr bemüht gewesen, dem Volke den religiösen Boden zu entreißen. Solche Schmähung wagt der „große Hellenist" auch gegen Sie auszusprechen. Aber wo Thatsachen, Zustände ganzer Klassen des Volks das Gegentheil verkündigen, da verhallt die Stimme eines Einzelnen wie die eines Predigers in der Wüste. Die Stimme des Volkes ist eine andere. Dieser können Sie vertrauen. Aus dem dichten Walde deutscher Volksschullehrer erschallt, wenn Ihr Name genannt wird, ein lautes, vielstimmiges Echo, klang- und harmoniereich, wie nicht leicht ein zweites auf dem Gebiet der deutschen Volksschule gefunden werden möchte. Welcher deutsche Lehrer nennete nicht Ihren Namen mit

Achtung und Dankbarkeit! Das einsame Krächzen einer athenischen Eule hebt nur das Concert, das diese anstimmen! Fahren Sie nur fort, verehrter Mann! für die Jugend des deutschen Volks, für deren Lehrer, für deutsche Geistesbildung durch Erziehung und Unterricht in bekannter Weise fortzuwirken! Die gesteigerte Energie und Strebkraft der Nation in der neuen Zeit kommt wahrlich nicht vorzugsweise auf Rechnung alterthümlicher Bildung; wohl aber gilt hier der geistweckende, erziehende Unterricht, für den Sie Ihr Leben eingesetzt, als ein bedeutungsvoller Factor. Diese wahrhafte Volksbildung wird sich trotz der entgegengesetzten Bestrebungen vieler Männer von augenblicklichem Einfluß immer weiter und weiter verbreiten, und das Volk wird, den Lästerworten eines in längst vergangenen Zeiten eingewurzelten Gelehrten *) zum Trotz, dafür dankbar sein.

*) Daß ich mich gerade in der Weise, wie es oben geschehen, gegen Fr. Thiersch in München erkläre, ist demjenigen, der seine neueste Schrift über die deutschen Universitäten gelesen hat, erklärlich; es hat aber, wie klar vorliegt, einen allgemeinern, tieferen Grund: der gelehrte Mann, dem die Verdienste auf dem Felde des gelehrten Wissens und der Gelehrtenbildung absprechen zu wollen, mir nicht einfällt, indem, wie ich anerkenne, sein Werk über diese Bildung, wie sie bisher war, klassisch genannt worden ist und so genannt zu werden verdient — der gelehrte Mann kennt nur allgemeine, abstrakte Menschenbildung; von Volks- oder nationaler Bildung weiß er dagegen gar nichts. Ich glaube, daß diese Wörter in seinem Werke auch gar nicht vorkommen. Er kennt nur einen Stand, den gelehrten; für ihn giebt es kein Volk. Woher sollte ihm die Achtung vor dem Volke kommen? Er kennt nur Unterthanen und Gelehrte. Er kennt keinen Bürger, keine Bildung für das Leben. Ja, das Leben ist ihm, nach einer Erklärung am Ende des zweiten Theils seines Werkes, ein unbestimmter, wüster und vager Begriff. Dieses ist der tiefere Grund meiner Opposition gegen ihn und sein Streben. Er setzt, um mit

Dieſe Gewißheit erheitere und verſchönere Ihnen, würdiger Mann! den Abend Ihres Lebens! Gewiß, ſchlägt einſtens — Gott gebe, ſpät! — die Stunde Ihres Abſchiedes, Tau-

---

Hegel zu reden, ſeinen Schülern nur abſtraktes Obſt vor, anſtatt der Pflaumen, Aepfel und Birnen — oder Schlehen, ſtatt der deutſchen Geſchichte die baieriſche. Mit dieſem Allen nun die bildende Kraft der Alterthumswiſſenſchaft (nicht der Philologie) überhaupt leugnen zu wollen, fällt mir nicht ein; wohl aber die Nothwendigkeit des Hineinragens ihrer Anfänge in die Bildung der deutſchen Jugend überhaupt, wohl aber das Zeitgemäße ihrer bevorzugten Berückſichtigung, ihrer Alleinherrſchaft. Verſuche man nirgends mehr feſtzuhalten, was in der That nicht mehr feſtzuhalten iſt. Die Zeit duldet es nicht. Solches zeigt in lehrreichem Beiſpiel Friedrich Thierſch. Trotz ſeiner Gelehrſamkeit, Sprachkraft und Energie iſt es ihm nicht einmal in Baiern gelungen. Wie ſollte es nun ohne dieſe Eigenſchaften und in andern deutſchen Provinzen, in welchen mehr Keimkraft und Entwickelungsdrang ſich zeigt, gelingen können? Die Nation verlangt gründliche Bildung der Jugend durch allgemein-menſchliche und nationale Bildungsmittel aus der Gegenwart für die Gegenwart und Zukunft: univerſale Bildung und auf dieſer Standesbildung. Alte Sprachen und Alterthumswiſſenſchaft als profeſſionelle Bildungsmittel ausſchließlich für die künftigen Gelehrten! Wie wenig der „große Helleniſt" von der richtigen Methode des Unterrichts und der Selbſtbildung verſteht, geht aus ſeinem ganzen Werke „über gelehrte Schulen", aus allen Theilen, wie aus einzelnen Regeln, die er giebt, hervor. Ich glaubte, die neueren Streitigkeiten über die Lehrmethode auf den Univerſitäten hätten auch ihn, der von der Nothwendigkeit des Zulernens bis in's Alter ſpricht, veranlaßt, tiefer einzudringen u. ſ. w. Mit Begierde griff ich daher nach der Schlußabhandlung des Ganzen vom Jahr 1837: „Ueber die Methode des akademiſchen Studiums." Aber was findet man? Allbekannte Redensarten, triviale Rathſchläge, das einſeitigſte Feſthalten der alten grammatiſchen Methode. Und S. 697 als Hauptregel, breit gedruckt: „Ueberhaupt iſt dahin zu arbeiten, daß Inhalt und Form des Vortrages aus dem Gedächtniß in den Verſtand übergehe." Der gute Mann weiß nicht nur nicht, daß der bildende Knaben-Unterricht gerade umgekehrt verfährt, ſondern er räth ſogar den geiſtig reifen Studenten: erſt lernen, erſt das Vorgeſagte, Dictirte auswendig lernen, dann — nämlich wenn Gott gnädig iſt — begreifen. Die Regel, welche ſelbſt für den Unterricht in

fande von Lehrern drücken Ihnen Herz und Auge in dankbarer Rührung.

Ihnen, Verehrter! für mein Theil davon ein Zeugniß zu geben, das war die Absicht, als ich es mir erlaubte,

---

fremden Sprachen nur zum Theil richtig ist, weil sie nur für den ersten, empirischen Unterricht gilt, verallgemeinert er zur obersten Regel alles Lernens und Studirens. (Ex uno disce omnes, d. h. die ganze Einseitigkeit des Mannes.) So verewigt sich die Geistessclaverei der meisten Studirten; *) so erklärt sich die Erscheinung, die Thatsache, daß kaum der Zehnte im späteren Leben, welches die Probe liefert für den Werth der gelehrten Bildung, zu den prüfenden und untersuchenden Männern gehört. Die Meisten sind lastragende Kameele. Blicke man nur um sich, ob es nicht wahr ist. Wo sind denn die Schaaren geistfreier Männer? Sie existiren gar nicht, diese Schaaren, und zwar darum nicht, weil sie gewöhnt worden, erst zu lernen, Unbegriffenes in sich hineinzutragen und zwar, nach Thiersch's Rath: Inhalt und Form, d. h. auch den Schematismus, folglich rein sclavenmäßig — hinterher sollen sie selbst denken. Wahrlich, wenn das Prüfen irgendwo von Nöthen ist, so ist es in den akademischen Hörsälen. — Der wahre Professor fordert selbst von seinen Schülern, daß sie erst begreifen und dann behalten. Jenes ist das allein Wichtige; das Andere folgt von selbst. Das Begriffene behält sich von selbst. Fr. Thiersch's Didactik steht noch auf dem Standpunkte, auf dem sich die Elementar-Methode vor Basedow und Pestalozzi befand. Kein Wunder! Er schlägt bei diesen Namen ein Kreuz — er, der Protestant!

---

*) „Alles bloß aufgenommene Wissen ist krank und macht Kranke. Wo ist darum Siechthum mehr zu Hause als bei den Gelehrten? Wo fehlt häufiger jenes kräftige Gleichgewicht der geistigen und körperlichen Thätigkeiten, das den gelungenen Menschen bezeichnet?"

Dahlmann, die Politik auf den Grund und das Maaß der gegebenen Zustände zurückgeführt. 1. Band, Göttingen, 1835. S. 261. —

Man hat gesagt, der Mensch könne nicht zu viel lernen. Im gewöhnlichen Sinne des Wortes lernen ist kein Satz falscher, keiner für die Jugendbildung gefährlicher als dieser. (Kann man auch nicht zu viel essen?) — Viel mehr Wahrheit liegt in diesem Satze: Je mehr ein Lehrer weiß, ein desto schlechterer Lehrer ist er.

Ihren gefeierten Namen an die Spitze dieſes Buches zu ſtellen — eine Stimme aus dem Volke!

Berlin, Ende 1837.

Adolph Dieſterweg.

Vorrede zur ersten Auflage.

Die erste Anregung zur Abfassung dieser Schrift wurde durch das hiesige königliche Schul-Collegium gegeben. Dasselbe wünschte, daß ich eine kurze aber genügende Anleitung zu einer bildenden Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände in der allgemeinen Volksschule für die Lehrer derselben schreiben möchte, da die Erfahrung vielseitig lehre, daß sowohl in Betreff der angewandten Methoden als der Auswahl bewährter Führer und Leiter beim Unterricht — oft noch viel zu wünschen übrig bleibe. Diesen Antrag hielt ich anfangs theils der mir zu freier Beschäftigung preisgegebenen Zeit, theils der augenblicklichen Richtung, in der ich lebte, nicht für ganz entsprechend; auch mußte das ernstliche Bedenken in mir entstehen, ob ich in allen Fächern Genügendes zu leisten im Stande sein möchte. Ich ging daher auf die Aufforderung nicht ein.

Aber dem Zwecke selbst mußte ich beistimmen. Ich dachte daher über den Gegenstand weiter nach und entwarf einen Plan zur Ausführung. Derselbe ging jedoch alsbald über die Gränzen, die von der mir vorgesetzten Behörde angedeutet waren, hinaus. Ich glaubte, daß es in der pädagogischen Literatur sowohl an einer genügenden Darstellung der Methoden, welche gegenwärtig von den besseren Lehrern, die im Volksunterricht thätig sind, befolgt werden oder befolgt werden können, als auch an einem Leiter bei der aus der großen Menge von Lehrschriften zu treffenden Auswahl, überhaupt also an einem Führer bei dem Streben vieler angehenden und im Amte thätigen Lehrer nach Bildung

und Fortbildung fehle. Ich faßte daher den Vorsatz, den Versuch zu machen, ob ich im Stande wäre, dieses Bedürfniß, wo nicht vollständig zu befriedigen, doch dazu mitzuwirken, daß dadurch der Erreichung der genannten Zwecke durch eine Schrift ein nicht unbedeutender Vorschub geleistet werde. — Hier ist sie.

Ihr Zweck ist deutlich ausgesprochen: Bildung und Fortbildung der Lehrer der Volksschule im weiteren Sinne des Wortes.

Zur Erreichung dieses Zweckes, in so weit er durch eine Schrift erreichbar ist, schien mir wesentlich erforderlich: 1) Aufstellung des Endzieles der Lehrerbestrebung; 2) Nachweisung allgemein richtiger didaktischer und methodischer Grundsätze; 3) Anwendung derselben auf die einzelnen Unterrichtsfächer des Volksschulunterrichts; 4) Hinweisung auf die bedeutendsten Schriften, durch welche der Lehrer sich die erforderliche allgemeine und besondere Bildung erwerben, und welchen er als Führern bei der Praxis des Unterrichts sich anvertrauen könne.

In den verschiedensten Fächern des Unterrichts Alles selbst leisten zu können, was jetzt mit Billigkeit erwartet werden muß, schien mir jenseits der Gränzen meiner Zeit und meiner Kraft zu liegen. Ich sah mich daher nach Mitarbeitern um, und es gelang mir, sie zu finden. Deßhalb hat diese Schrift mehrere Verfasser. Ihre Namen sind auf dem Titel wie in dem Inhaltsverzeichniß angegeben. Die übrigen Abhandlungen rühren von mir her.

Ich glaube, daß das Einzelne dadurch gewonnen, das Ganze nichts verloren hat. Die Einheit liegt in der Uebereinstimmung der allgemeinen Grundsätze. Damit will ich — was ich hiermit ausdrücklich erkläre — keineswegs behaupten, das zwischen meinen Ansichten und denen meiner Mitarbeiter überall und in allen Stücken eine vollkommene Uebereinstimmung statt fände. Vielmehr gebe ich das Gegentheil zu. Wie wäre eine absolute Congruenz und Identität der Meinungen und Ueberzeugungen selbstständiger Menschen auf den so vielseitig bestrittenen Gebieten der Erziehung, der Religion und der Psychologie, auch nur möglich? — Wo nun in vorliegender Schrift oder an welchen Stellen und in welchen Beziehungen die Ansichten der Verfasser der verschiedenen Abhandlungen divergiren, das aufzufinden, ist, meine ich, ein so unschweres Geschäft, daß ich es dem einzelnen denkenden Leser überlassen zu dürfen glaube. Wenn zwei Personen ihre Ueberzeugungen offen und wahr aussprechen, so erkennt der unbefangene

Dritte alsbald den Grad der Uebereinstimmung und der Abweichung derselben. Meine Mitarbeiter haben einzelne Theile, ich habe das Allgemeine der Methodik bearbeitet. Wo es nun zwischen jenen und diesem an Harmonie fehlen sollte, da trete der prüfende Leser hinzu, und füge zu den beiden, ihm vorgelegten Ringen einen dritten, der jene verbinde.

Zweierlei Kriterien kann ich als Entscheidungsgründe zwischen obwaltenden verschiedenen Ansichten im Allgemeinen und im vorliegenden Falle im Besondern den Lesern empfehlen.

Das erste besteht darin, daß das Besondere mit dem Allgemeinen übereinstimmen muß, sich demselben also zu fügen hat, vorausgesetzt, daß das Allgemeine wahr ist. Wohnt daher den Bestimmungen und Satzungen des allgemeinen Theiles dieser Schrift überzeugende Kraft bei, so muß das Besondere, welches mit diesem Allgemeinen nicht übereinstimmen sollte, darnach gestaltet und umgeändert werden.

Das andere Kriterium oder der zweite Kanon, nach welchem über die Wahrheit oder Falschheit vorkommender Behauptungen entschieden werden kann, liegt in den hochwichtigen Worten der Schrift: „Die Wahrheit wird euch frei machen." Darin ist die Folgerung enthalten, daß diejenigen Ansichten, Ueberzeugungen und Sätze, welche die Abhängigkeit und Unselbstständigkeit oder gar die Knechtschaft des menschlichen Geistes herbeiführen oder verlängern könnten, geradezu und unbedingt als falsch und verderblich verworfen werden müssen. — Ein Wegweiser zur Bildung, besonders Solcher, welche die freimachende Wahrheit fortzupflanzen den Beruf haben, soll nicht zur Knechtung, sondern zur Befreiung des menschlichen Geistes beitragen.

Diese beiden Kriterien oder dieser doppelte Kanon wird denkende Leser dieses Buches — nur solche wünscht es sich — bei der ihnen zugemutheten und hingeschobenen Aufgabe der Ausgleichung etwaiger Differenzen in dem einen und dem andern Theile sicher leiten. Ich halte es für Anmaßung eines Schriftstellers, wenn er wähnt, daß in bestrittenen Gebieten die Wahrheit ausschließlich auf seiner Seite sei, und ich verlange von jedem vorurtheilsfreien, nach Wahrheit und darum nach stets vollkommnerer Läuterung seiner Ueberzeugungen strebenden Manne, daß er die seinen Ansichten entgegengesetzten gern vernehme, und von jedem selbstständigen und nach Selbstständigkeit strebenden

Geiſte erwarte ich, daß er das Geſchäft der Prüfung für wahr ausgegebener Sätze nicht Andern auflaſte, ſondern mit Muth und Vertrauen ſelbſt übernehme, und ich lobe und preiſe darum diejenige Schrift, welche ihre Leſer dazu veranlaßt und auffordert, weil ihr Verfaſſer dadurch das Vertrauen zum endlichen Siege der Wahrheit an den Tag legt, und offen und thatſächlich bekennt, daß er ſelbſt ſeine Ueberzeugung nur der Wahrheit unterwerfe. — Auf dieſe Erklärungen und Beſtimmungen lege ich ſo viel Werth, daß ich die Leſer auffordere, ſie immerdar vor Augen zu haben. — —

Die ganze Schrift iſt eine theoretiſch-praktiſche. Verbreitung richtiger Einſichten und Erhöhung praktiſcher Tüchtigkeit ſind ihre Zwecke. Sie iſt keine philoſophiſche Schrift, aber ſie huldigt philoſophiſchen Grundgedanken, und zwar denen der empiriſchen Pſychologie oder der Erfahrungs-Seelenlehre. Die Pädagogik iſt nicht ein rein ſpeculatives Syſtem, ſondern ein Inbegriff von Geſetzen und Regeln, welche aus dem Nachdenken über die Natur des menſchlichen Geiſtes und über die Reſultate langer Erfahrung geſchöpft ſind. Will ſie auf allgemeine Anwendung Anſpruch machen, ſo darf ſie ſich nicht an ein neues, noch nicht in der Prüfung beſtandenes oder noch nicht ins Leben eingedrungenes Syſtem, ſelbſt wenn dieſes wiſſenſchaftlich das richtigſte ſein ſollte, anſchließen, ſondern ſie muß ſich an das Ergebniß allgemein anerkannter Grundſätze halten.

Als das Ziel der Entwicklung der Unmündigen durch Unterricht betrachte ich die Selbſtthätigkeit, und als das Princip der Methodik den Unterricht durch Anſchauung, oder vollſtändiger: die Selbſtthätigkeit und mit ihr verbunden die Selbſtſtändigkeit iſt das Ziel, das Mittel dazu iſt die Erregung: objectiv durch Anſchauliches, ſubjectiv durch die Lebendigkeit des Lehrers. Dadurch iſt das Was und das Wie im Allgemeinen ausgeſprochen. Die Schrift ſelbſt liefert die Ausführung.

Beſtimmt iſt ſie für ſtrebende Jünglinge und ſtrebende Lehrer. Darum eignet ſie ſich weder für ſolche, die ohne eigenes Nachdenken auf einem ausgetretenen Wege fortwandeln, noch für die, welche in irgend einer Zeit ihres Lebens die Aufgabe ihrer Bildung für vollkommen gelöſet erachten. Vielmehr will ſie von Anfang bis zu Ende die Prüfung und Forſchung der Lehrer in Anſpruch nehmen. Auf abſolute Richtigkeit aller einzelnen Sätze kommt es daher nicht an,

und die Schrift macht keinen Anſpruch darauf. Ja es ſollte mir leid thun, und ich würde die mir geſtellte Aufgabe gar nicht gelöſet haben, wenn nicht ſehr Vieles in dem Buche verſchiedener Anſicht und Beurtheilung anheim fiele. Ich rechne darauf, daß der Leſer ein ſelbſtſtändiges Urtheil gewinne, ſich eigene Anſichten bilde, und darum Alles näher erwäge, nichts auf Treue und Glauben hinnehme, ſondern prüfe und unterſuche.

Es giebt Viele, welche meinen, man müſſe den Lehrern nur Richtiges, Unbedingtes und Abſolutes hingeben, und ſie zur unbedingten, wenn auch zum Theil erzwungenen und ſclaviſchen Annahme und Befolgung der aufgeſtellten Satzungen beſtimmen. Zu dieſen gehöre ich nicht. Ich kann mir keine wahre, ſelbſteigene, d. h. zu eigen gewordene Bildung denken ohne Unterſuchung und Prüfung, ohne Selbſtdenken und Anſtrengung. Darum dürfen dem werdenden Lehrer die verſchiedenen Anſichten, welche über beſtimmte Gegenſtände obwalten, nicht vorenthalten werden. Der mündliche Unterricht hat in dieſer Beziehung unendliche Vorzüge vor dem ſchriftlichen. Denn jener kann ſich nach der Individualität der Schüler richten und ſie zur Auffindung der verſchiedenen Anſichten veranlaſſen. Aber auch eine Schrift, welche der wahren Lehrerbildung zu dienen beſtimmt iſt, kann und ſoll in dieſer Beziehung Einiges leiſten. Ich habe mir dabei enge Gränzen geſetzt. Ich glaubte auf die Meinung (obgleich ich ſie für ein Vorurtheil halte) Rückſicht nehmen zu müſſen, daß man ſich ſelbſt in Betreff der Theorie der Lehrerbildung, der Methodik ꝛc. nicht von dem (ſcheinbar) Feſtliegenden weit entfernen dürfe. Von derſelben abweichende Anſichten haben mir einige Hindeutungen auf die Verſchiedenheit der Meinungen, auf zweifelhafte und bezweifelte Anſichten dictirt. Ich würde weiter gegangen ſein, hätte ich nicht geglaubt, mir ſelbſt Feſſeln anlegen zu müſſen. Denn die Erregung der Selbſtthätigkeit halte ich, wie im Schüler ſo im Lehrer, für den Triumph ſeiner formalen Entwicklung und Bildung.

Gegen das Vor- und Nachſprechen, gegen die traurige Herrſchaft der Autorität in Sachen der Bildung möchte ich mitwirken. Das Reich dieſer Herrſchaft iſt größer, als man, ſelbſt mit Phantaſie begabt, vermuthen ſollte. Dictirt man nicht noch, ſelbſt in Schullehrer-Seminarien, die Weisheit? Läßt man ſie nirgends mehr auswendig lernen? Beſteht bei vielen Lehrern nicht jetzt noch das Weſen ihrer

Lehrform in dogmatischem Vortrage, und die scheinbare Thätigkeit der Lernenden — zum Lehren zu Befähigenden — eigentlich in geistiger Passivität? — Das aber ist eine Schmach für jede gesunde Methodik. — — —

Geht einer meiner Wünsche in Erfüllung, so mißbraucht man die vorliegende Schrift nicht in solcher Weise. Findet sie, was ich hoffe, in Lehrer-Seminarien Eingang, so gebe sie geistigen Lehrern und nach Selbstbildung strebenden, für die Wahrheit begeisterten, darum edlen jungen Männern Gelegenheit, das tiefste geistige Bedürfniß Strebender: Entwicklung der Selbstthätigkeit, zu befriedigen. Welcher Genuß ist größer für Lehrende und Lernende?! Darum nehmet nichts von dem, was in dieser Schrift vorkommt, auf Treu' und Glauben an, untersuchet Alles, kritisiret und polemisiret, berichtiget das Unrichtige — es sollte mir, wie gesagt, leid thun, wenn nichts Unrichtiges in ihr enthalten wäre — und bildet euch selbstthätig weiter aus! Dazu mitzuwirken, darin suche ich meinen Lohn und meine Ehre.

Das Uebrige sagt das Buch selbst. Es ist nichts Vollkommnes, kann nichts Vollkommnes sein und wird nicht dafür ausgegeben. Auch ihre Verfasser sind noch im Lernen begriffen, wollen noch lernen. Nur zur Fortführung der allen strebenden Lehrern gemeinschaftlichen Sache hoffen sie mitgewirkt zu haben. Sie huldigen dem System der Fortschritte.

Berlin, im December 1834.

Vorrede zur zweiten Auflage.

Die zweite Auflage dieſes Wegweiſers liegt vor; er iſt nicht nur neu angeſtrichen, er iſt in der That zum Theil ganz neu, renovirt, umgearbeitet, fortgeführt, vermehrt. Aber welchen Eindruck wird das Ganze machen?

Das Buch iſt ſchlecht — muß ich ſelbſt ſagen, wenn ich es mit dem vergleiche, was es ſein könnte. Der Schullehrer iſt ein geplagter, ein beengter Mann. Bedenke man nur das Eine: er iſt an die Stunde, an die Minute gebunden. „Dem Glücklichen ſchlägt keine Stunde.“ Da kann von Genie, Genialität und andern hohen Dingen nicht die Rede ſein. Ein Verein von Umſtänden, von welchen jeder für ſich allein hinreichend iſt, eines Menſchen Strebkraft zu ſchwächen, feſſelt ihn an die Erde. Darum haben ſeine Arbeiten auch einen Erdgeſchmack. Es iſt kein Wunder.

O ich wollte auch anders ſchreiben, wenn ich immer die beſten Stunden meines Daſeins der ſtillen Meditation und Conception widmen könnte; wollte mich mehr und mehr zu höheren Anſichten erheben, wenn ich meine Aufſätze auf dem Milleſchauer in Böhmen — auch keines der letzten Zeichen Seiner Größe und Güte — zu ſchreiben hätte, wo man zu Gedanken und Darſtellungen beſtimmt werden könnte, wie ſie in der Geneſis und in den Reden unſers Meiſters vorkommen; wollte mich von Angelerntem, Abgeſtorbenem, Todtem, ſchlechten Vorurtheilen und abergläubiſchem Wahn mehr befreien, wenn mich nicht gleich Andern das Schickſal

Lehrform in dogmatiſchem Vortrage, und die ſcheinbare Thätigkeit der Lernenden — zum Lehren zu Befähigenden — eigentlich in geiſtiger Paſſivität? — Das aber iſt eine Schmach für jede geſunde Methodik. — — —

Geht einer meiner Wünſche in Erfüllung, ſo mißbraucht man die vorliegende Schrift nicht in ſolcher Weiſe. Findet ſie, was ich hoffe, in Lehrer-Seminarien Eingang, ſo gebe ſie geiſtigen Lehrern und nach Selbſtbildung ſtrebenden, für die Wahrheit begeiſterten, darum edlen jungen Männern Gelegenheit, das tiefſte geiſtige Bedürfniß Strebender: Entwicklung der Selbſtthätigkeit, zu befriedigen. Welcher Genuß iſt größer für Lehrende und Lernende?! Darum nehmet nichts von dem, was in dieſer Schrift vorkommt, auf Treu' und Glauben an, unterſuchet Alles, kritiſiret und polemiſiret, berichtiget das Unrichtige — es ſollte mir, wie geſagt, leid thun, wenn nichts Unrichtiges in ihr enthalten wäre — und bildet euch ſelbſtthätig weiter aus! Dazu mitzuwirken, darin ſuche ich meinen Lohn und meine Ehre.

Das Uebrige ſagt das Buch ſelbſt. Es iſt nichts Vollkommnes, kann nichts Vollkommnes ſein und wird nicht dafür ausgegeben. Auch ihre Verfaſſer ſind noch im Lernen begriffen, wollen noch lernen. Nur zur Fortführung der allen ſtrebenden Lehrern gemeinſchaftlichen Sache hoffen ſie mitgewirkt zu haben. Sie huldigen dem Syſtem der Fortſchritte.

Berlin, im December 1834.

Vorrede zur zweiten Auflage.

Die zweite Auflage dieſes Wegweiſers liegt vor; er iſt nicht nur neu angeſtrichen, er iſt in der That zum Theil ganz neu, renovirt, umgearbeitet, fortgeführt, vermehrt. Aber welchen Eindruck wird das Ganze machen?

Das Buch iſt ſchlecht — muß ich ſelbſt ſagen, wenn ich es mit dem vergleiche, was es ſein könnte. Der Schullehrer iſt ein geplagter, ein beengter Mann. Bedenke man nur das Eine: er iſt an die Stunde, an die Minute gebunden. „Dem Glücklichen ſchlägt keine Stunde.“ Da kann von Genie, Genialität und andern hohen Dingen nicht die Rede ſein. Ein Verein von Umſtänden, von welchen jeder für ſich allein hinreichend iſt, eines Menſchen Strebkraft zu ſchwächen, feſſelt ihn an die Erde. Darum haben ſeine Arbeiten auch einen Erdgeſchmack. Es iſt kein Wunder.

O ich wollte auch anders ſchreiben, wenn ich immer die beſten Stunden meines Daſeins der ſtillen Meditation und Conception widmen könnte; wollte mich mehr und mehr zu höheren Anſichten erheben, wenn ich meine Aufſätze auf dem Milleſchauer in Böhmen — auch keines der letzten Zeichen Seiner Größe und Güte — zu ſchreiben hätte, wo man zu Gedanken und Darſtellungen beſtimmt werden könnte, wie ſie in der Geneſis und in den Reden unſers Meiſters vorkommen; wollte mich von Angelerntem, Abgeſtorbenem, Todtem, ſchlechten Vorurtheilen und abergläubiſchem Wahn mehr befreien, wenn mich nicht gleich Andern das Schickſal

träfe, welches auf dem Stande der Volksschullehrer lastet. Was Göthe von Tiedge sagt, gilt von jedem von uns: „er würde bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge.“ Ich wundre mich nur, daß es noch so geht, wie es geht, daß doch hin und wieder noch frisches Blut vorhanden. Ich klage nicht um meinetwillen, ich klage gar nicht; ich deute auf Verhältnisse hin, welche Vieles erklären. Ich selbst bin einer der wenigen Glücklichen, die des Sonntags ein Glas Wein auf dem Tische haben können — „und wohl dem hochbeglückten Haus, wo das ist kleine Gabe.“ Setzet den Lehrern der Jugend des Volks eine reichlichere Nahrung auf den Tisch, frisches Fleisch zu Mittag und des Sonntags ein Huhn in den Topf oder einen Braten mit Backobst, *) und für ihn und sein Weib und, wenn der Amtsbruder zuspricht, einen Labe-, Freuden- und Ehrentrunk — und ihr werdet sehen, nicht bloß die Lehrer gedeihen besser, indem ihr Recht und Gerechtigkeit übet und altes Unrecht sühnet: sondern auch die Erziehung und die Lehre gedeihen besser; und wenn dann die Lehrer reden und schreiben, so haben sie bessere, frischere Gedanken. Jetzt erliegt der Geist, bei weitem der meisten, unter der Last, die auf ihnen ruht. 26 öffentliche Unterrichtsstunden die Woche, es ist ein Maximum für jede Manneskraft, wenn sie mehr als 25 Jahre vorhalten soll. Bei den Gymnasiallehrern gilt Solches als Grundsatz, bei ihnen, die mehr herangewachsene Knaben oder Jünglinge lehren, die alle auf demselben Klassen-Standpunkte stehen. Darum sind 26 Unterrichtsstunden bei einem Volksschullehrer, der in der Regel 60, 80, 100, 150 und mehr Kinder von verschiedenem Alter unterrichten und erziehen soll, gewiß ein Maximum des Maximums. Aber man frage nach, wer von ihnen mit der Zahl 26 davonkommt! Sind derselben nicht in der Regel 36, 40 und mehr? Ruft nicht der Abend, wo jeder glückliche Handwerksmann feiert, sie in die Abendschule, der Sonntag in die Sonntagsschule? Und wer ist nicht genöthigt, um des lieben Brotes willen

*) In den sächsischen Fürstenschulen kommt Solches an Festtagen auf den Tisch, „damit“ — wie einer der kurfürstlichen Stifter sich ausdrückt — „es fürstlich hergehe“. Von dem Tische der meisten Schullehrer gilt dieß noch bis zum heutigen Tage: es geht — wenn sie es haben — fürstlich bei ihnen her.

Privatstunden zu suchen! Und wie werden diese bezahlt, wenn man diese Löhnung mit dem Honorar für Tanzmeister vergleicht? Was Wunder, daß sie frühzeitig verknöchern und versteinern und daß man ihnen bis zum heutigen Tage „den Schulmeister ansieht". Und die sich sträuben gegen dieses grausame Geschick, wie keuchen sie der kurzen, glücklichen Ferienzeit entgegen, damit es ihnen einmal werde wie andern Sterblichen, damit sie einmal die Stunden des Tages nicht zu zählen brauchen und vergessen können, ob es Montag oder Dienstag ist. Wie eilen sie — die Glücklicheren unter ihnen, die sich das Gefühl der Jugendfrische und die Erinnerung daran erhalten, und ein Reisegeld haben ersparen können — am ersten Tage der Ferien über das Weichbild ihres Wohnortes hinaus, um „von allem Wissensqualm entladen sich im Thau des Himmels frisch zu baden", um durch Fußtouren die Beine zu stärken und dadurch den Kopf, damit sie mit einiger Erfrischung — wieder da anfangen können, wo sie aufgehört.

Die Natur des Lehr- und Erziehungsgeschäfts ist gewiß nur sehr Wenigen bekannt. Unmöglich würde man sonst die Lehrer in den Zuständen belassen, in welchen sie sich befinden. Man sollte zwar meinen, man brauche nur auf die Beschaffenheit der Kinder und auf eine Zahl von 50 hinzuweisen, um es begreiflich zu machen, was es heiße, sie zu unterweisen und zu bilden. Wohl, Viele gedenken dessen mit einem horror; aber sie gehen daran vorüber, bemitleiden höchstens auf Augenblicke den unglücklichen Mann, wenn sie ihn nicht gar als einen Solchen verachten, der sich habe bestimmen lassen, zeitlebens mit Kindern und Kindereien zu verstren. Welchem Schicksale viele der strebenden Jünglinge, die sich, in der Regel von edlem Eifer beseelt, dem Amte des Schullehrers widmen, entgegen gehen: sie wissen es nicht. Aber sie fühlen es nach gerade — wenn es zu spät ist zum Umkehren. Dieses Gefühl sollte man nicht über sie kommen lassen, um der Gerechtigkeit, um der Humanität, um der lieben Jugend willen. *)

*) Sollte es wohl möglich, menschenmöglich, oder gar wirklich sein, daß ein einflußreicher Schulleiter dem Magistrate einer Stadt auf das

So ist denn auch dieses Buch geworden, wie es geworden. Ich kenne seine Schwächen, aber ich war unfähig, sie zu bannen. Darum ist es gewiß kein leeres Wort, wenn ich sage, daß ich mich freuen werde, wenn ein Anderer mehr leistet. Aber zugleich fordert es die Aufrichtigkeit, zu gestehen, daß ich meine, es werde doch das Seinige leisten — anregen zum Nachdenken — über Schlendrianismus und Mechanismus erheben — für die große Sache der Jugendbildung befeuern — auch manches Neue vorführen. Manches Neue? Ach nein, nichts, was nicht irgendwo und wann von irgend einem Sterblichen, wenigstens in Andeutungen, gesagt worden. So hoch geht unsere Selbstschätzung nicht. Aber so weit, daß wir meinen: manches Neue für die Mehrzahl der Lehrer und Leser; *) so weit, daß wir glauben hoffen zu dürfen: der Wegweiser werde manchen ganz geistlosen Büchern, die direkt für Lehrer, zur Förderung ihrer Bildung, geschrieben sind und etwa noch geschrieben werden sollten, den Weg verrennen. Aber es wird' schwer halten. Denn die Geistlosigkeit erbt sich fort wie eine Krankheit. Man sehe in die Schriften hinein,

---

Verlangen, ihm einen tüchtigen Lehrer vorzuschlagen und auf die Versicherung, daß das Gehalt zwar vorerst nur 200 Thlr. betrage, aber nächstens aus disponibel werdenden Fonds erhöht werden solle, geantwortet: es bedürfe der Erhöhung nicht, Er könne ihnen bei einem Gehalt von 180 Thlr. die tüchtigsten Subjecte (Subjecte!) nennen?! — Ueber die Pyrenäen töne das neulich für die Geistlichkeit von der Königin von Spanien gesprochene Wort herüber: „Armuth und Dürftigkeit würdigen herab und machen verächtlich." Auch die Schule ist eine streitende. Die für sie arbeiten, müssen so lange kämpfen, bis sie siegt, und man muß so lange rufen, bis man uns hört. Ich würde mich verachten, wenn ich nicht für die Interessen meines Standes mitkämpfte, für die großen Interessen der öffentlichen Erziehung, deren Gedeihen, außer Anderem, das wir besitzen, geknüpft ist an dieselben Bedingungen, von welchen von Münchhausen das Wohl der Georgia Augusta ableitete:

„Honos et praemium",

Ehre und Belohnung der Lehrer.

*) „Geistlose Philologen des Alterthums haben diese Interpretationsmanier, jeden spätern Schriftsteller aus allen frühern zusammenzulesen, bis zum Ekel weit getrieben. — Sie denken sich jedes Werk mechanisch aus seinen äußern Einflüssen zusammengesetzt und entstanden."

Hoffmeister in s. Schiller, I. S. 86.

die noch neuerdings in der Tendenz des Wegweisers erschienen sind und urtheile! Also spreche ich, nicht um anzuklagen, sondern weil es so ist und weil es ein Uebel ist. Ich klage gar nicht an, noch weniger werfe ich einen Stein auf meine Gefährten. „Sie würden ja bessere Gedanken haben, wenn es ihnen besser ginge.“ —

Zum zweiten Male wird das Schiff vom Stapel gelassen. Es ist ein Frachtschiff. Die erste Reise dauerte drei Jahre. Ein Schiff, welches sich so lange auf der See hält, bleibt von Stürmen und Anfällen nicht verschont. Der heftigste, den es erfahren, blies aus der Gegend, wo die Mosel mit dem Rheine sich vermählt. Der Feind witterte Korsarenfracht. (Siehe weiter unten im Texte.) Dann erblickte er in der Tendenz des Wegweisers einen Angriff auf die Religion — was er so Religion nennt. Aber wie wäre darüber zu streiten? Das Schiff segelt einem Hafen zu: der Humanität. *) Sie will es ausbreiten und mehren, wo es den Anker auswirft. Sie ist das Panier, zu dem es geschworen, sie ist sein objectives Princip. Und sein subjectives: Entwicklung des Individuums von innen heraus. Darum ist es wahr: es bekämpft im Princip die Religion, welche mit diesen Principien sich nicht verträgt. Aber heißt das „die Wurzel des religiösen Lebens überhaupt vernichten.“? **) Die neuere Richtung

*) Das schöne Wort „Humanität“ wird, wie fast alle Wörter hoher Bedeutung, unter uns in so verschiedenem Sinne genommen, daß es nothwendig scheinen möchte, sich gegen Mißverstand zu schützen. Ich sage daher kurz:

1) Humanität = Gerechtigkeit. Gott bewahre mich, der Humanität, welche bei der Erziehung der Jugend Ernst und Strenge, die in sehr vielen Fällen allein die wahre Humanität ausmachen, verwirft, das Wort zu reden.

2) Humanität = Bewußtsein, daß das Innerste, das Substantielle der Menschheit göttlicher Natur ist. Kurz: Humanität = Christenthum.

**) Obiges „— — —“ war die Behauptung des ungenannten Kritikers. In solchen Fällen ist die Verborgenheit jedesmal ein Unrecht. Denn wenn ein Lamennais während der ersten Phase seiner Geistesentwickelung sagt: „Sobald man die Autorität der Kirche hinwegnimmt und in ihr nicht mehr den unfehlbaren Richter über die Lehre sieht, bleibt von Religion keine Spur übrig“, so weiß Jedermann, in welche Kategorie dieser Ausspruch gehört. Darum hätte sich der Recensent nennen sollen. Es war nicht genug, daß er in der Zeitschrift für katholische Theologie und Philosophie auftrat.

der Erziehung und des Unterrichts bekämpft die Passivität, bekämpft das mechanische Lernen, bekämpft den Tod. Sie will nicht, was man lernen nennt; sie geht darauf aus, daß der junge Mensch erlebe, was er zu lernen hat. Denn das Erlebte hat man gelernt — für ewig. Das Christenthum wird auch nicht gelehrt, sondern gelebt. Das ist der tiefe, umfassende Inhalt und Begriff des Princips der Anschaulichkeit des Unterrichts. Wir stehen erst an dem Anfange seiner Ausführung. Ganz durchgeführt wird es jedweden Unterricht umgestalten. Erleben, nicht erlernen, wenigstens unmittelbar, selbstthätig, theilnehmend erlernen, Solches will die Zeit, die Gegenwart ist, die lebendige Zeit, jeder Zeitgenosse, der an ihrer Entwickelung mitarbeitet. Ohne Uebertreibung oder Paradoxie kann man sagen, daß sich die verschiedenen Bestrebungen unserer Zeit auf die Grundthätigkeit des unmittelbaren Erlebenwollens zurückführen lassen. Daher in der Religion die Verwerfung des abstracten Rationalismus, die erneuerte Anschließung an die concrete Erscheinung des Erlösers und die Anerkennung der Wichtigkeit des subjectiven Werthes des Religionslehrers; daher auf dem Gebiete des Staatslebens die Nichtigkeit des Regierens durch Befehle und Gesetze, welche in dem Leben der Nation keine Wurzel haben, die Forderung einer Theilnahme derselben an der Gesetzgebung, wie die Verwerfung einer entlehnten, speculativ ersonnenen, nicht an die Bedürfnisse und die historische Gestaltung des Volkslebens sich anschließenden Constitution; daher in der Wissenschaft die Anerkennung des Hohlen und Nichtigen der puren Abstraction; daher auf dem Gebiete der Schule das Verwerfen alles Regelwerks, dessen Entstehung der Schüler nicht aus einzelnen Fällen erkennt; daher die vielen, wenn auch zum Theil mißlingenden Versuche, dem Studium des Allgemeinen, z. B. der Grammatik, concrete Grundlagen zu geben (Hamilton und Jacotot); daher die immer weiter sich verbreitende Ueberzeugung von der Nichtigkeit der Buchstaben-Philologie, an der Stelle eines lebendigen Sprach- und Sachunterrichts; kurz daher alle Bewegung in der Wissenschaft, in der Religion, in dem Leben, in der Schule. Das Lebens- oder Erlebungsprincip wird Unterrichtsprincip. Es besteht darin, daß der Schüler veranlaßt wird, alle unmittelbaren Vorstellungen, als

Fundament und Material alles gemachten oder begriffmäßigen Erkennens, zu erfassen. Anschauungen lassen sich bekanntlich *) nicht mittheilen wie Begriffe. Das Wesen des wahren Unterrichts besteht also nicht in Mittheilung, sondern in der activen Bestimmung des Schülers zu Anschauungen, zu selbstthätiger Ergreifung der Urwahrheiten. Die Witterung, die jener Feind von dieser Tendenz des Wegweisers hatte, spornte ihn zu dem groben Angriff. Er hatte recht — von seinem Standpunkte aus. Unser Princip duldet keine Religion des passiven Glaubens, keine Religion todter Worte oder Formeln, keine Religion der bloßen Zerknirschung und äußeren Versöhnung — denn es verlangt ein ewiges Werden und Streben, innere Entwicklung durch den Gebrauch der von Gott verliehenen Kraft, Schaffen des Guten in Liebe zu Gott und Menschen, geistiges Wirken, so lange es Tag ist — es ist eins mit der Religion des Fortschrittes in jeglicher Beziehung **) — Humanisirung der ganzen Welt, bis zu den Juden hinab. Auch sie sind Menschen, haben ihre unverlierbaren Menschenrechte und werden auch die bürgerlichen Rechte erlangen, trotz der Decrete der sächsischen Kammern. ***) Das ist, wie ich hoffe, klar genug gesprochen.

Die Fracht des Schiffes ist vermehrt und zwar reichlich. Darum erscheint sie jetzt in zwei Sendungen oder Bänden. Die Stummen und die Blinden gehen nicht mehr leer aus, und die Lehrer fremder Sprachen finden ihre Nahrung. Ob sie die dargereichte auf ihrer Wanderung brauchen können, es bleibt ihnen anheim gestellt. Der „Wegweiser" fordert überall die Prüfung

*) Wissenschaftlich hat dieß in vorzüglicher Weise nachgewiesen Bolzano in seiner Wissenschaftslehre. I. Band. §. 72. Sulzbach, 1837.

**) „Weil nichts vollkommen ist, was besteht, so ist das höchste Darstellbare der Fortschritt."
Dahlmann, die Politik, I. B., S. 9. Göttingen, 1835.

***) Lieset man diese und gedenkt dabei der Zustände, unter welchen die Juden, z. B. in der „Judenstadt" in Prag, erliegen, so begreift man H. Heine's Wort: „Das Judenthum ist keine Religion, sondern ein Unglück."

der Leſer — womit er ſie zu beehren glaubt. Er verſchmäht es, ein Receptbuch ſein zu wollen. Darum iſt er nicht für einen Jeden.

Man hat geſagt, er gebe zu viel und — zu wenig. Zu viel für den, der einer in jeder Beziehung beſtimmten Anleitung bedürfe, nicht prüfen oder auswählen wolle oder könne; und für denſelben doch wieder zu wenig, da er ihm die Ausführung in's Specielle und Einzelne hinein überlaſſe. Aber für Solche iſt der Wegweiſer nicht geſchrieben. Dieſe mögen ſich an Denzel's bekanntes treffliches Werk halten, oder Zerrenner's Methodenbuch nachbeten. Der Wegweiſer wendet ſich an Lehrer, welche nach Selbſtſtändigkeit ſtreben. Dieſes iſt hoffentlich auch deutlich genug geſprochen.

Daß der Wegweiſer ſo bald zum zweiten Male erſcheinen müſſe, kam den Verfaſſern unerwartet. Sie waren darauf nicht vorbereitet. Aber ſie haben gethan, was ſich unter ſolchen Umſtänden, wie ich ſie angedeutet habe, thun ließ. Nun aber ſtehen ſie mehr auf der Lauer, damit, wenn etwa nach abermals drei oder mehr Jahren eine neue Ausgabe beſorgt werden muß, kein edles Wild unbezeichnet, weil unbeobachtet, vorbeieile. Winke wegen des einen oder andern, das ſie nicht geſehen oder falſch beſtimmt haben, werden ſie, von Sachkundigen brieflich oder drucklich ihnen dargeboten, mit Dank erkennen und nach Ueberzeugung benutzen. —

Nun muß ich mir die Freiheit nehmen, über das Ganze und über Einzelnes noch Einiges zu ſagen.

Zuerſt noch einmal, daß ich der leb- und farbloſen Richtung vieler Lehrer entgegen wirken wollte. Die Literatur iſt ein Spiegel des Lebens; ſie ſollte die Blüthe deſſelben ſein. Nun betrachte man die Mehrzahl der Schriften von und für Lehrer! Wird einem das Herz dabei warm und dick? fühlt man ſich geſtärkt durch Gedanken, belebt für die höhern Dinge? Tritt einem urſprüngliches Leben, eigenthümliche Denkart, energiſches Streben entgegen? Haben ſie die Meinungen, die ſie vortragen, in Geſinnungen verwandelt, prägen ſie die Geſinnungen in Thaten aus und gehen ihre Anſichten aus Thaten hervor? Ach, meiſtens kalter, geiſtloſer

Buchstabenkram, lebloses Regelwerk, Fortpflanzung der Geistesknechtschaft — und ein Styl, daß es kein Wunder ist, daß die Menschen, die im Leben stehen und wirklich leben und die frischen Blüthen einer bewegten, aus andern Quellen herrührenden Literatur genießen, den Schullehrer für einen lebendig todten Gliedermann halten, verdammt zum Gebrauch und Genuß ganz ungenießbarer Producte. Wie fängst du es nur an, habe ich mich oft gefragt, die Genossen deines Lebensberufes zu wecken, zu bewegen, zu erregen? Ich habe es oft nicht gewußt. Die magistrale Form durfte auch nicht ganz verloren gehen, und ich selbst leide natürlich an den Fehlern des ganzen Standes. Auch ich habe nicht freie Tage, sondern nur Fragmente von Tagen. Daher schreibe ich auch nur Fragmente. Meine Collegen haben nur Zeit genug, um Artikel zu lesen. Aber ich hätte gern lebendige Artikel geliefert. Hier und da habe ich in den Text und unter den Text eine Anmerkung geschrieben, die als Denkferment für einen Tag oder ein paar wirken kann. Der Mensch irrt; „er irrt, so lange er strebt." Aber das Streben selbst sollte man doch bei Keinem vermissen. Nur strebend ist menschlich-geistiges Leben möglich. Ich habe oft an Lessing gedacht: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: Wähle! ich fiele ihm mit Demuth in seine Linke und sagte: Vater, gieb! die reine Wahrheit ist ja doch für dich allein!" Es ist ein kühnes Wort, aber kein unbescheidenes; vielmehr geht es aus einer Ueberzeugung hervor, die keinen Sterblichen verdammt. Verdammt? schreckliches Wort. Hoffentlich kennen die Leser seinen Inhalt nur vom Hörensagen. Hoffentlich schwören sie auf keine Lehrformel! Hoffentlich gehören sie zu den Denkern und nicht zu den Muckern!! Hoffentlich bemühen sie sich nicht, Adler in Eulen zu verwandeln!!! Hoffentlich suchen sie ihre Bestimmung nicht im Meinen, sondern im Thun!!!! Doch ich muß einlenken.

Die in den einzelnen Abhandlungen aufgestellte Literatur enthält das, was die Verfasser für das Beste halten. Es ist eine reich besetzte Tafel. Möchten die Lehrer nur recht gesunden Appetit und Assimilationskraft mitbringen! Sie sollten es machen, wie

der Löwe, der das Haſenfleiſch, welches er verſchlingt, in Löwenblut verwandelt.

Die Charakteriſtik der Bücher iſt nicht gleichmäßig und wird bald zu gedehnt, bald zu gedrängt erſcheinen. Aber bloße Titel thun es auch nicht. Was erfährt man von Büchern, welche der nouveau manuel de l'école élémentaire, Paris, 1836, pag. 206 alſo empfiehlt: ouvrage philosophique — ouvrage très sérieux — ouvrage populaire etc.? Dadurch lernt man weder den Inhalt noch die Form der charakteriſirten oder vielmehr nicht charakteriſirten Bücher kennen. Darauf aber kommt es an, wenn man ſich zum Ankaufe eines Werkes entſchließen ſoll. Uebrigens ſtimmen wir der Anſicht deſſelben Buches, die in folgenden Worten enthalten iſt, bei (Pag. 206): Si nous suivions nos principes rigoureusement, nous bornerions notre choix à une vingtaine de volumes; il n'en faut pas davantage au maître le plus savant, et nous n'en avons pas un plus grand nombre, qui soient vraiment classiques. Nous serons pourtant obligés, d'en citer un plus grand nombre, quelques-uns des instituteurs les plus aisés desirant connaître tout ce qui est un peu remarquable. Notre liste serait vraiment trop courte, si nous nous bornions à ce qui est absolument classique, en prenant ce mot dans l'acception *d'éminement bon*.

Aber die Leſer des Wegweiſers werden und ſollen nicht alle namhaft gemachte Schriften leſen. Was nicht für den Einen iſt, iſt für den Anderen. Und was nicht für mich iſt, es freut mich doch, etwas davon zu hören. Man glaubt ja ſonſt, man kenne das Univerſum!

Die Aufſätze über den Taubſtummen- und Blindenunterricht durften nicht kurz ſein. Der Lehrer ſoll aus ihnen lernen, Tauben und Blinden den Anfangsunterricht zu geben. Darauf zu denken, iſt ſeine Pflicht, und es mit Liebe und Hingebung zu thun, verlangt die Humanität.

Auch meinte ich, eine Anweiſung zum Unterricht in fremden Sprachen gehöre in den Wegweiſer. Franzöſiſches leſen und lehren viele Lehrer; man hört dadurch nicht auf, ein guter Deutſcher zu ſein; ſie werden ihre Anſichten mit den von Knebel vorgetragenen vergleichen. Es entſteht ein Fortſchritt. Dann wünſchte ich

aber auch, überhaupt eine beſſere Methode in dem Unterricht fremder Sprachen anzubahnen. *) Dieſen Zweck hat der Aufſatz von Mager. Denkſtoff — zum Prüfen!

Der ganze Wegweiſer will das Fortſchreiten in Lehre und Leben begünſtigen. So ſei es! **) Wie wird man nach einem Jahrhundert, vielleicht ſchon nach einem Viertel deſſelben, auf die Anſichten der Verfaſſer dieſes Buches hinabſchauen, wie wird man ſich freuen, Manches überwunden zu haben, das auf ihnen noch centnerſchwer laſtet! In freieren Stunden ſteht die Gewißheit des raſchen Umſchwunges der Dinge in der nächſten Zukunft lebendig vor meine Seele. Das veränderte Leben wird die Lehre verändern. Alles wird reger, friſcher, freier werden. Wir werden aus dem leidigen Verwiſchen der Unterſchiede in den Strebungen und den Charakteren, aus der Sucht, eine farbloſe Mitte zu geſtalten, herauskommen; den leidenden, Alles geduldig hinnehmenden Gehorſam wird man nicht mehr für die Grundeigenſchaft eines

*) Anzubahnen = zur Anlegung einer Bahn anzuregen — eine Aufgabe, nicht für Lehrer an Volks-, ſondern an gelehrten Schulen. „Iſt kein Dalberg da?“ — Alles ſtill und ſtumm? Sehr, ſehr ſchlimm. Aber kein Wunder. Sie verlaſſen ſich auf die Univerſitäten, und hier auf Männer, die oft, ſeitdem ſie Schüler geweſen, keine Schule mehr geſehen und meiſt auch keine zu ſehen Luſt haben. Bei dieſen hören ſie im beſten Falle Vorleſungen, d. h. ſie hören allgemeine Regeln, die ohne lebendige Anſchauung unverſtändlich ſind, über eine praktiſche Kunſtfertigkeit, Lehren genannt, die natürlich nur zu lernen iſt bei einem ausübenden Meiſter. Hält man auch Vorleſungen über die Malerkunſt für hinreichend, Maler zu bilden? — Dann meinen ſie, das Wiſſen ſei die Methode. Wo die wichtigſten Anſtalten zur Bildung praktiſcher Lehrer fehlen, wo noch ſolche verkehrte Anſichten graſſiren, da fragt man freilich vergeblich: „Iſt kein Dalberg da?“

**) „Variez l'instruction suivant les besoins et *les progrès du temps*; qu'elle se perfectionne sans cesse, qu'elle ne devienne jamais stationnaire.“

Réglement pour les écoles primaires, en 1833, pag. 56.

„Es kommt dem Lehrer zu, ſowohl ſeine Zeit als ſeine Schüler zu beurtheilen, und darauf zu ſehen, daß die Einheit des Geiſtes nicht verloren gehe in der Mannigfaltigkeit des Wiſſens, der Menſch nicht aufgelöſet werde und verdunſte in dem Gelehrten.

Tegnér, die Kirche und Schule Schwedens ꝛc.
Stralſund, 1837. S. 138.

Christen erklären; die kalte wissenschaftliche Liebe wird sich in heiße Liebe verwandeln; man wird nicht bloß einmal sagen, was man für das Rechte hält, und dann schweigen („dixi et — salvavi animam"), sondern man wird so lange reden, bis man gehört wird; die Gelehrten werden nicht bloß für ihr Wissen leben, sondern auch für ihren Glauben, das Gewissen höher achten als das Wissen und sittliche Unbescholtenheit für die erste Bedingung aller bildenden Einwirkung auf Jünglinge und die ganze Nation; es wird wieder Männer geben, welche nicht zu Allem, was ihnen angesonnen wird, Ja sagen, sondern welche, wo Pflicht, Gewissen und Ehre es verlangen, sollte man ihnen auch mit Verfolgung lohnen, Nein sagen; Summa: das Leben wird gewinnen und mit ihm die Lehre. Erkennt man dann, daß auch dieses Buch ein Kleines dazu beigetragen, so ist seine Mission erfüllt und freudig räumt es dem Besseren den Platz. Möchte Solches schon morgen der Fall sein!

Berlin, Ende December 1837.

A. D.

Inhalt
des ersten Bandes.

Seite.

1. Dedication — an Denzel. . . . . III.
2. Vorrede zur ersten Auflage. . . . . XVII.
3. Vorrede zur zweiten Auflage. . . . . XXIII.

Erster Theil.
Das Allgemeine.

I. Die Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens. . . . . 3.
II. Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellectueller Bildung? . . . . . 13.
III. Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik. . . . . 34.
IV. Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen Gesetze und Regeln. . . . 88.

Zweiter Theil.
Das Besondere.

I. Anschauungs- und Sprechübungen. . . . . 175.
II. Religion. Von K. Bormann, Lehrer am Berlinischen Seminar für Stadtschulen und Rektor der Mädchenschule auf der Friedrichsstadt. . . . . 195.

III. Leſen. . . . . 235.
IV. Deutſche Sprache. . . . . 324.
V. Schönſchreiben. Von Dr. Mädler, Profeſſor und Lehrer am Berliniſchen Seminar. . . . . 384.
VI. Singen. Von Hentſchel in Weißenfels. . . . . 407.
VII. Zeichnen. Von Demſelben. . . . . 479.

Erſter Theil.

Das Allgemeine.

Das Allgemeine.

I.

Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens.

Gott, der Herr, setzte den Menschen auf die Erde, damit er seine Bestimmung erreiche. Wie nichts in der ganzen, unendlichen Schöpfung ohne Zweck, Ziel oder Bestimmung da steht; so hat auch der Schöpfer des Menschen ihm selbst ein höchstes Ziel gestellt, damit er durch Erfüllung seiner irdischen Bestimmung dasselbe erreiche. Wenn die bewußt- und willenlosen Werke und Geschöpfe der Hand Gottes: Sonne, Mond und Sterne, die Elemente mit den Steinen und Pflanzen ꝛc., ihre Bestimmung niemals verfehlen, indem sie den Kräften und Gesetzen, die der Herr der Natur in sie hinein legte, in blinder, absoluter Nothwendigkeit gehorchen; wenn die Thiere unter der unumschränkten Herrschaft des Instinktes gleichfalls mit untrüglicher Sicherheit dem Willen des Schöpfers gemäß leben, weil sie auch unter dem Gesetze der Naturnothwendigkeit stehen: so kann dagegen der seiner selbst bewußte, sich mit Willkür bestimmende Mensch seine Bestimmung zum Theil oder auch gänzlich verfehlen. Er steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zulassenden Gesetze der äußeren Nothwendigkeit, sondern unter dem Gesetze der inneren Freiheit. Nicht instinktartig wird er dem eigentlichen Ziele seines Lebens zugeführt; nur mit klarem, hellem, besonnenem Bewußtsein ist es zu erreichen. Gesetzt, bleibend gesetzt ist es ihm von dem Schöpfer selbst; aber der blinde Instinkt nennt es ihm nicht mit zweifelloser Gewißheit und zeigt ihm nicht den Weg und die Richtung zu demselben. Ohne klares Selbstbewußtsein, ohne geistige

Das Allgemeine.

I.

Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens.

Gott, der Herr, setzte den Menschen auf die Erde, damit er seine Bestimmung erreiche. Wie nichts in der ganzen, unendlichen Schöpfung ohne Zweck, Ziel oder Bestimmung da steht; so hat auch der Schöpfer des Menschen ihm selbst ein höchstes Ziel gestellt, damit er durch Erfüllung seiner irdischen Bestimmung dasselbe erreiche. Wenn die bewußt- und willenlosen Werke und Geschöpfe der Hand Gottes: Sonne, Mond und Sterne, die Elemente mit den Steinen und Pflanzen ꝛc., ihre Bestimmung niemals verfehlen, indem sie den Kräften und Gesetzen, die der Herr der Natur in sie hinein legte, in blinder, absoluter Nothwendigkeit gehorchen; wenn die Thiere unter der unumschränkten Herrschaft des Instinktes gleichfalls mit untrüglicher Sicherheit dem Willen des Schöpfers gemäß leben, weil sie auch unter dem Gesetze der Naturnothwendigkeit stehen: so kann dagegen der seiner selbst bewußte, sich mit Willkür bestimmende Mensch seine Bestimmung zum Theil oder auch gänzlich verfehlen. Er steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zulassenden Gesetze der äußeren Nothwendigkeit, sondern unter dem Gesetze der inneren Freiheit. Nicht instinktartig wird er dem eigentlichen Ziele seines Lebens zugeführt; nur mit klarem, hellem, besonnenem Bewußtsein ist es zu erreichen. Gesetzt, bleibend gesetzt ist es ihm von dem Schöpfer selbst; aber der blinde Instinkt nennt es ihm nicht mit zweifelloser Gewißheit und zeigt ihm nicht den Weg und die Richtung zu demselben. Ohne klares Selbstbewußtsein, ohne geistige

Untersuchung und Prüfung kennt er weder das Ziel, noch die Bahn, die zu demselben hinführt, noch die Mittel, die er zu wählen hat, um dasselbe mit Sicherheit zu erreichen.

Darum ist es von jeher die ernste Aufgabe der tiefsten Denker und Fortbildner des Menschengeschlechts gewesen, das Ziel oder die Bestimmung des Menschenlebens mit Untrüglichkeit zu bestimmen. Es ist dieß ein Gegenstand von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Irren wir in der Auffassung unserer Bestimmung, so verfehlen wir die Aufgabe unsers Lebens, und wir werden nicht, was wir werden sollen. Es ist ein grauenhafter, schrecklicher Gedanke, umsonst oder vergebens gelebt zu haben, erschaffen gewesen zu sein zu einer erhabenen, großen, unendlichen Bestimmung, begabt mit Anlagen und Kräften, die über alles Glänzende und Herrliche der irdischen Welt hinaus gehen — vergebens und umsonst!

Begierig fragen wir daher nach der Bestimmung des Menschenlebens und nach der Aufgabe, die daraus jedem einzelnen Menschen erwächst. Denn da der Mensch nicht nach blindwaltenden Gesetzen, in dumpfem, unbewußtem Hinleben seine Bestimmung zu erreichen vermag, so muß er dieselbe mit Klarheit des Geistes erkennen und seine ganze Kraft, sein ganzes Leben hindurch daran setzen, sie zu erfüllen. Des Menschen irdisches Leben liegt im stetigen Ablaufe der Dinge, in der Zeit. Was er erstreben will, gelingt nur allmählig, nicht auf einmal und plötzlich. Aber das Ziel muß von Anfang an ihm fest vor Augen schweben, und das Streben nach demselben darf ihn nimmer verlassen. Verklärt es sich ihm im Ablaufe seines Zeitlebens auch immer mehr und mehr: dunkel erkennen oder ahnen muß er es doch von der Zeit an, wo das klare Selbstbewußtsein in ihm erwacht. Das Ziel des Lebens läßt sich nicht in einem nach Jahren zum voraus abzugränzenden Zeitraume erreichen; nur im Gange der Entwicklung des Lebens selbst.

Wir fragen daher nach dem Begriff und dem ihm entsprechenden Ausdruck, welche uns die Aufgabe des Lebens nennen.

Es giebt zwei Quellen, aus welchen der Mensch diese Erkenntniß schöpft: die Mittheilung der Erfahrung und des Nachdenkens andrer Menschen, die vor uns gelebt haben, und der eigene Geist, oder Ueberlieferung und Selbstbewußtsein. Nicht ausschließlich schöpft der einzelne Mensch die Wahrheit aus einer dieser Quellen; er muß sie beide benutzen. Er muß sich umsehen nach dem Ergebniß der Geschichte im Ablaufe der Jahrtausende, und dieses Gegebene mit prüfendem Geiste untersuchen. Darum erforscht er mit Sinn und Geist den Inhalt unsrer heiligen Bücher, lauscht den Aussprüchen der Weisen der Vorzeit, fragt die denkende Mitwelt, damit ihm die Aufgabe des Lebens des ganzen Menschengeschlechts und die eigene in voller Klarheit vor-

ſchweben und er zugleich die Mittel erkenne, welche ihm die Erreichung derſelben verheißen. Dies iſt vor Allem die große, heilige Aufgabe des für die Wahrheit begeiſterten Jünglings. Nachdem er unter dem Princip der Autorität aufgewachſen, in dem Glauben und in der Ueberzeugung ſeiner Väter erzogen worden, tritt er in der Fülle ſeiner Kraft und unbeengt durch die Sorgen und Kämpfe des Lebens mit dem alten Götterſohne Herakles auf den Scheideweg des Lebens, wo ihm die Frage nach dem Weſen ſeiner Beſtimmung aufgeht und ihn mit unendlicher, heiliger Sehnſucht ergreift. Er will den Pol ſeines Lebens kennen lernen, damit er unwandelbar nach ihm ſtrebe — den Mittelpunkt ſeines ganzen Daſeins und Wirkens. Es iſt eine erhabene, heilige Zeit, wo der Menſch ſich ſolche Fragen ſtellt; wo ihn jede wahre Antwort, die ſeiner heißen, brennenden Begierde wird, mit heiligem Feuer durchglüht, und den Entſchluß in ihm zur Reife bringt, ſein Leben daran zu ſetzen, das Ziel zu erreichen. In dem wahren, edlen, tiefen Jüngling iſt es nicht ein vorübergehender Rauſch der Begeiſterung und des Enthuſiasmus; die Begeiſterung begleitet den tieferen Menſchen in das Leben hinein und leuchtet ihm und befeuert ihn durch die Tage und Nächte des Daſeins hindurch, damit er nur ſein Leben nicht verliere. Die Beſtimmung des Menſchen iſt eine Aufgabe des Lebens. Wann ſie erreicht ſei, es läßt ſich von dem Lebenden nimmer und nimmer ſagen; er erreicht ſie im Streben; das Streben, das bleibende, ewig junge, friſche Streben iſt die Erreichung.

Darum fragen wir nach dem Inhalte unſerer heiligen Bücher, nach den Ausſprüchen der Weiſen aller Zeiten, nach den lauteren Sprüchen unſers eignen Inneren.

Es wäre zum Verwundern, wenn der Ausdruck der Antwort auf die Frage, die wir uns ſtellen, zu allen Zeiten, aus dem Munde der verſchiedenſten Denker, der eine und gleiche wäre. So iſt es nicht, ſo kann es nicht ſein. Aber im Weſentlichen, in dem Kerne, in dem Geiſte werden ſie alle übereinſtimmen. Denn die Beſtimmung des Menſchen iſt für Alle die eine und gleiche, wie verſchieden auch der Ausdruck, die Bezeichnungsweiſe ſein möge. Verſchieden iſt und bleibt die Eigenthümlichkeit der Menſchen, verſchieden ihr Standpunkt; und darum zeigt ſich ihnen das Wahre der Dinge von verſchiedenen Seiten. Wie verſchieden daher auch die Antworten auf unſere Frage lauten mögen, in der Hauptſache ſind ſie einig und gleich.

Die heilige Schrift bezeichnet das Weſen der menſchlichen Beſtimmung mit den Ausdrücken: Gottähnlichkeit, Gottesfurcht, Frömmigkeit, Liebe zu Gott und den Nächſten (Divinität). So lautet die Antwort von dem religiöſen Standpunkte aus. Ihre Wahrheit und Erhabenheit ſpringt in die Augen. Wie auch der Ein-

seine, nach seinem individuellen Standpunkte, nach dem Maaße seiner Bildung und Kultur, sich das höchste Wesen denken möge, es ist und bleibt ihm das Höchste, das er denken kann, also das erhabene Ideal aller seiner Wünsche und Bestrebungen. Natürlich entsteht nach der Auffassung jener Antwort die weitere Frage nach dem Inhalte und der Bedeutung der Frömmigkeit, der Gottähnlichkeit; was sie sei und worin sie bestehe. Darum ist es gut, wenn wir auch andere Aussprüche über denselben Gegenstand vernehmen.

Philosophen und andere Männer nennen als Ziel des Menschenlebens die Vernünftigkeit — Tugend und Glückseligkeit — die Wahrheit oder Wahrhaftigkeit — das Wahre, Schöne, Gute — die Humanität. So lautet die Antwort aus dem philosophischen Gesichtspunkte.

Noch Andere bezeichnen als das Ziel der Vollendung die Bildung überhaupt, oder die Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen, oder die Selbstthätigkeit. Dieses ist der formale Gesichtspunkt. Oder man verbindet das formale mit dem materialen Elemente und nennt als Bestimmung des Menschen: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten.

Alle diese Ausdrücke sind hauptsächlich nur der Form nach verschieden; im Wesentlichen sind sie gleich. Wie dir daher der eine oder andre Ausspruch am meisten zusagen möge, auf dem Standpunkte, den du einnimmst, wähle ihn und halte ihn fest: Vernünftigkeit, Humanität, Divinität ꝛc., oder wie du willst. Vielleicht verdient der Ausdruck: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten, den Vorzug vor allen andern. Er enthält ein formales Princip: die Selbstthätigkeit, und ein materiales: das Wahre und Gute, oder das Wahre, Schöne und Gute. Die Selbstthätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das Princip der freien Selbstbestimmung, die Freiheit, ist damit gesetzt. Der materiale Inhalt: das Wahre und Gute, nennt den objectiven Gehalt des Lebens. Durch das Ganze wird also der Gedanke dargestellt, daß dem Menschen durch die Ideale des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbstbestimmung, in reiner Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des gan-

zen Geſchlechts, welches dadurch Gott, der das Wahre und Gute an ſich iſt, ähnlich wird. Von zwei verſchiedenen Seiten läßt ſich, wie eben angedeutet, die Idee der Bildung faſſen; nämlich entweder als ein außer dem Menſchen Befindliches, an ſich Vollendetes, das er ſich als Vorbild und Zielpunkt ſeines Strebens vorhält, oder als ein durch ſeine Entwicklung allmählig Werdendes. Jenes ſtellt die religiöſe, dieſes die philoſophiſche Idee der menſchlichen Bildung dar. Beide ſind nicht in ihrem Weſen, nicht in ihrem Ziele, ſondern in den Anfangspunkten und Richtungen verſchieden. Im erſten Falle ſucht man die Idee der Bildung dem einzelnen Menſchen als das Vollendete vorzuführen, ihn für daſſelbe zu gewinnen und ihm zu zeigen, daß er durch Anſtreben an dieſelbe die edelſten Keime ſeines Weſens entwickle; im andern Falle entwickelt man den Gedanken der perſönlichen Freiheit als ein Erzeugniß des vernünftigen Geiſtes bis zu der Vollkommenheit, wo ſie mit dem Sein des vollkommenſten Weſens übereinſtimmt. Dort wird das Göttliche zuerſt geſetzt, der Menſch durch daſſelbe verklärt; hier beginnt man mit dem Sittlichen und erhebt es bis zur Uebereinſtimmung mit dem Göttlichen. Jenes iſt der religiöſe Humanismus, dieſes der philoſophiſche. Der erſte beginnt mit der Frömmigkeit und führt zur Sittlichkeit; der zweite verklärt die Sittlichkeit zur Frömmigkeit. In ihrer Vollendung ſind ſie eins (identiſch), die Uebereinſtimmung des Glaubens und Wiſſens. Das Chriſtenthum enthält die religiöſe Idee der Bildung. Es iſt vollendet in ſich. Aber ſeine Auffaſſung iſt verſchieden, je nach dem Standpunkte der einzelnen Völker und Individuen. Mit der Bildung entwickelt ſich die Darſtellung von ſeiner Vollendung immer deutlicher und erhabener; es bleibt aber das ewige Ziel aller lebendig ſtrebenden Menſchengeiſter.

Dieſes Lebensziel zu erreichen iſt eine unendliche, erhabene Aufgabe. Sie ergreift und begeiſtert den Jüngling und den Mann, und ſteht über dem Horizonte des Lebens feſt und unwandelbar wie der Pol des Himmels. Sie vollkommen und ganz zu löſen, es mag keinem ſterblichen, endlichen Weſen, wie der Menſch iſt, gelingen; aber wahr und ewig iſt ihr Sinn, ihre Bedeutung. Mögen einzelne Ereigniſſe des wechſelvollen Lebens mich für Augenblicke oder längere Zeit von der Richtung zu dieſem Ziele meines Daſeins verſchlagen; mögen menſchliche Schwächen und Verirrungen mir den Glanz dieſer ewig leuchtenden Sonne verdunkeln: ich kehre, iſt der Sinn für das Edle und Große nur einmal und ſicher in mir erwacht, wieder zur rechten Bahn zurück, und nach Zerſtreuung der Wolken leuchtet mir das ewige Geſtirn wieder mit erneuertem Glanze. Feſt und unwandelbar ſteht im Menſchen, in dem die Menſchheit Wurzel geſchlagen und in dem das Bewußtſein ſeiner großen Beſtimmung hell geworden, der Entſchluß,

ſein Leben dem Dienſte des Wahren und Guten zu weihen, mit aller Anſtrengung, trotz aller Hinderniſſe und Schwierigkeiten, das für wahr Erkannte in ſeinem Leben zu realiſiren. Durch unausgeſetztes Streben nach dem Ziele ſeines Lebens löſet er die Aufgabe des Lebens. Sie iſt ihm von ſeinem Schöpfer geſetzt; er ſetzt ſie ſich ſelbſt; er macht ſich die Erziehung ſeiner ſelbſt zur Lebensaufgabe; das Leben iſt ihm die Schule zur Erziehung für die Vollendung der Menſchheit in ihm ſelber.

Damit haben wir die eine und gleiche Aufgabe für Alle genannt; alſo auch für den Erzieher und Lehrer. Für ihn hat aber dieſe Aufgabe noch eine beſondere Bedeutung. Er ſoll ſich nicht nur ſelbſt erziehen und zum Ziele der Vollendung führen; er ſoll auch Andere erziehen; er hat das Geſchäft der Erziehung und Bildung ſich zum Lebensberufe erkoren. Die Selbſterziehungsaufgabe durch das Leben hindurch gewinnt dadurch noch eine höhere Bedeutung. Er will Andere für das wahre Leben gewinnen, Andere veranlaſſen, das Wahre und Gute zu erſtreben, in Andern die höchſte Entwickelung der Anlagen und Kräfte erſtreben; darum ſucht er dieſe erhabenen Eigenſchaften zuerſt und zunächſt ſich ſelbſt anzubilden. Er erkennt, d. h. nicht: er habe es gehört oder gelernt, oder er halte es ſich wie ein äußeres Gebot oder Sollen vor, und er ermuthige ſich dazu, daß er es glaube und befolge; ſondern es iſt ihm eine innere Wahrheit, mit ſeinem Sein und Leben, Denken und Wollen verwachſen, es iſt ſein eigenes Selbſt, ohne welches er aufhören würde, als wahrer Menſch zu ſein, zu denken und zu wollen; er erkennt:

1) wie Keiner einem Andern etwas geben kann, was er ſelbſt nicht beſitzt und hat, ſo kann auch Keiner entwickeln, erziehen und bilden, der nicht ſelbſt entwickelt, erzogen und gebildet iſt;
2) daß er in dem Maaße und in dem Grade erziehend und bildend auf Andere wirkt, mit Nothwendigkeit wirkt, als er ſelbſt ſich der Erziehung und Bildung theilhaftig gemacht, ſie ſich zu eigen gemacht hat;
3) daß er nur ſo lange wahrhaft zu erziehen und zu bilden fähig iſt, als er ſelbſt an ſeiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet.

Durch dieſe feſten, mit ſeinem Daſein verwachſenen, ſein geiſtiges Ich ſelbſt ausmachenden Ueberzeugungen, die alſo nicht als angenommene Meinungen ſich in ſeinem Gedächtniß vorfinden, ſondern als Geſinnungen in ihm leben, verſchwinden allerhand Nebel und Wahnſätze, die das Menſchenleben verwirren und vernichten: die Meinung, daß der Menſch durch Worte, Redensarten, Formeln, fremde Anſichten und

Aeußeres aller Art bilden und erziehen könne; — die schiefe und oberflächliche, das Wesen der Menschenbildung ganz verkehrt auffassende Ansicht, daß man durch einseitige Ausbildung, etwa der bloßen Erkenntniß oder der praktischen Fertigkeiten vielseitig und tief belebend auf Andere zu wirken vermöge; — der Wahn, daß das Bildungsgeschäft an sich selbst mit den Jugendjahren oder mit irgend einem Lebensabschnitt seine Endschaft und seine Vollendung erreiche. Der wahrhafte Erzieher weiß es aus eigener, innerster Erfahrung an sich selbst und an Andern, daß man mehr leistet durch das, was man ist, als durch das, was man weiß, auch eigentlich allein durch dasjenige Wissen etwas erwirkt, was zu unserm Selbst geworden ist, unser geistiges, freies Eigenthum, von dem man eben so gut sagen kann, daß es uns besitze, als daß wir es besitzen, oder noch besser: von dessen Besitzthum oder Haben gar nicht gesprochen werden kann, weil wir nie ohne dasselbe sind, uns desselben gar nicht entäußern, dasselbe auch gar niemals verleugnen können, darum immer und überall durch dasselbe wirken, weil wir in demselben sind. Wo möglich in noch höherem Grade gilt dies von der Ausbildung des Herzens und des Willens. Gefühle erregen und entwickeln, lieb und theuer und zu geistigem Eigenthum machen, den Entschluß zu Bestrebungen und Thaten erwecken und den Charakter bilden, kann nur der, welcher diese geistigen Güter in sich zum Leben und zur Herrschaft gebracht oder realisirt hat; kein Anderer. Der Geist theilt sich dem Geiste mit; die lebendige religiöse Gesinnung in dem Einen weckt sie in dem Andern; das Streben des Erziehers ruft ein Aehnliches in dem Zögling hervor; das Wort ist nur gut und kräftig, wenn es von dem Sein Zeugniß giebt. Darum gelten die Vorschriften für den Erzieher: sei selbst erzogen im umfassenden Sinne des Wortes, und dann bist du nothwendig ein Erzieher im wahren Sinne des Wortes; strebe nach Bildung, auch dann, wenn du an der Bildung Anderer arbeitest, außerhalb und innerhalb dieses Wirkens; die Schule sei für dich selbst eine Schule; das ganze Leben, jedes Verhältniß, jede Lage sei eine Veranlassung zu deiner eigenen Erziehung und Bildung. Und wenn du mit Engelszungen redetest und alle Weisheit und alle Erkenntniß dir zu Theil geworden wäre, und du strebtest nicht nach der Vollendung, also nicht, zufolge unserer Feststellung, nach immer freierer Thätigkeit im Dienste des Wahren und Guten: du wärest ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, aber nimmermehr würdest du zu denen gehören, durch welche „die Menschheit sich fortpflanzt".

Daraus folgt, daß der Erzieher und Lehrer die allerstärksten Antriebe zur wahren Kultur in sich und in seinem Berufe finden muß; daß es für ihn doppelt und dreifach heilige Pflicht ist, seine Selbsterziehung sich zur lebenslangen Aufgabe zu machen. Höhere Antriebe dazu

als die bereits genannten giebt es in der That nicht. Zur Selbstbildung soll den Menschen die reine Liebe zur Bildung anfeuern. Wie das Gute an und für sich letzter Zweck (Endzweck) ist, so will auch die wahre Bildung um ihrer selbst willen erstrebt sein. Glaube nur Keiner, daß er sie im schnöden Dienste der Welt, oder wenn er überhaupt nur darauf ausgehet, sie ausschließlich um andrer Zwecke willen zu suchen, wenn er sie also zu einem bloßen Mittel herabwürdiget: daß er sie alsdann finde und zum Eigenthum gewinne. Die Wahrheit zeigt sich nur dem, der reinen, lauteren Herzens ist und von reiner Begeisterung für sie erglühet. Wer sie nicht um ihrer selbst willen suchet, findet sie nicht. Der durch und durch wahre oder nach Wahrhaftigkeit strebende Mensch kennt kein seligeres Geschäft, als der Wahrheit im weitesten Sinne des Wortes nachzustreben, um, so viel es einem Menschen nur vergönnt ist, die reine Wahrheit, die ganze Wahrheit, nichts als die Wahrheit kennen zu lernen, und sich der erkannten in reinem Dienste zu weihen. Wer so gesinnt ist, dem öffnet sie ihre Thore; wer sie aber nur als milchgebende Kuh zu benutzen die Absicht hat, der muß sich, statt des reinen, lauteren Goldes, mit Blechpfennigen begnügen.

Also steht es mit der Kultur und mit der Bildung. Diese hohen Dinge wollen um ihrer selbst willen erstrebt sein. Wer es thut, dem fällt alles Andere zu. Denn wahre Bildung ist dem Reiche Gottes zu vergleichen, ist selbst das irdische Reich Gottes. Daher bedarf es auch für den wahren Freund der Wahrheit und Bildung gar keines Zuspruches, dem Streben nach immer höherer Bildung seine Kräfte zu weihen. Es ist sein Trank und seine Speise.

Aber dennoch ist es erlaubt und wohlgethan, sowohl wegen der menschlichen Schwäche überhaupt, als auch wegen der dem reinen Streben nach dem Wahren und Guten entgegenstehenden Hindernisse und Schwierigkeiten, auch noch, außer den höchsten Gründen, andere Antriebe und Beweggründe, in edler Anstrengung nimmer zu ermüden, namhaft zu machen und aufzuzählen. Wir reden zu Lehrern, und solchen, die es werden wollen; sie werden gewiß dem Folgenden beistimmen.

Zur Tüchtigmachung und zum Streben nach höherer Vollendung in der Menschen- und Lehrerbildung treibt uns:

1) die Pflicht an, die wir als Bürger des Staats übernommen haben oder übernehmen wollen.

Der Staat begründet die Lehrstellen um der Lehre, nicht um der Lehrer willen. Wer ein solches Amt begehrt, muß sich selbst als Mittel zur Erreichung des Zweckes des Amtes, das er sucht, betrachten, und vor Allem liegt es ihm ob, sich den Grad der Bildung anzueignen,

den das Amt in Anſpruch nimmt, und fort und fort ſich zu höheren Leiſtungen zu befähigen. Wer es nicht alſo macht, wird mit Recht als ein Miethling betrachtet, der das Amt ſucht und beſitzt, damit es ihm diene. Wer ſich daher nicht gegen den Staat, d. h. gegen die Gemeinſchaft im Leben, und ſpeciell gegen die einzelne Stadt oder Gemeinde, wo er angeſtellt iſt oder wird, und gegen Eltern und Kinder, die ihm übergeben werden, auf die gröbſte, ſtrafbarſte und unverzeihlichſte Weiſe vergehen will, hat ſein Lehramt mit der höchſten Treue und Gewiſſenhaftigkeit zu verwalten und an ſich ſelbſt, als dem erſten Stücke und Faktor einer guten Erziehung und eines fruchtbaren Unterrichts, mit wahrer Unermüdlichkeit zu arbeiten. Dazu verpflichtet ihn:

2) auch die Rückſicht auf ſein zeitliches Wohl.

Es gab eine finſtere Zeit, in der man von dem Werthe der irdiſchen Güter nicht ſprechen durfte, ohne von Scheinheiligen oder Phantaſten verläſtert zu werden. Es war die Zeit des Mönchthums, der Kaſteiungen und Bußübungen. Aus verkehrt-aufgefaßten religiöſen Meinungen verbreitete man Haß und Abſcheu gegen die reine, erhabene Natur, und wähnte in dem Grade ſich geiſtig zu verklären, in dem man ſich von ihr entferne, aus dem öffentlichen Leben entweiche und auf allen Genuß irdiſcher Güter verzichte. Dieſe Zeit iſt, Gottlob! vorüber. Wohl iſt der Geiſt mehr als das Fleiſch; wohl liegt die Beſtimmung des Menſchen über dieſer Erde und Allem, was geſehen werden kann; wohl findet der wahre Menſch in der Befriedigung geiſtiger Bedürfniſſe ſeine höchſten, erhabenſten Freuden, ſein Leben ſelbſt: aber auch das Irdiſche, die Güter dieſer Erde, haben, wenn nicht den höchſten, doch immer einen Werth und eine Bedeutung. Denn wie ſie zur Erhaltung des Leibes unentbehrlich ſind, ſo ſind ſie die Vermittler, Hebel und Bedingungen zur Erſtrebung geiſtiger Güter. An und für ſich haben ſie gar keinen Werth, und an und für ſich mag es vielleicht ganz gleichgültig ſein, ob ein Menſch arm iſt oder reich; es wird nur darauf ankommen, wozu er Armuth und Reichthum benutzet: aber da ſie unter den beſtehenden Verhältniſſen dem Menſchen die Mittel verſchaffen, ein menſchliches Leben zu führen und ſich zu wahrer Geiſtesbildung emporzuarbeiten, ſo kann nur der Schwärmer ihren Werth und ihre Bedeutung verkennen. Ein gewiſſes Maaß von Beſitzthum irdiſcher Güter gehört zum zeitlichen Wohlſein, und wer über drückende Sorgen um Kleidung, Nahrung und Obdach für ſich und die Seinigen nicht erhaben iſt: geht faſt unausbleiblich in den Sorgen für dieſes Leben zu Grunde. Darum wünſchen wir jedem Lehrer „ſein beſcheiden Theil", damit er nicht verzage und ſich nicht erhebe, und damit die Schwingen ſeines Geiſtes nicht erlahmen.

Nun frage ich dich, mein junger Freund! wie wünschest du, daß es dir in der Welt ergehe? — — Doch ich bedarf deiner Antwort nicht, ich kenne sie. Deßwegen und weil ich deine Wünsche billige, mache ich dich aufmerksam auf die Mittel, *) die allein dir die Erreichung deiner Wünsche sichern. Denke an das, wodurch dir alles Andere, also auch Speise und Trank, Kleidung und Obdach, und Bücher und Freunde und Anderes, was den Leib erhält und stärkt und die Seele ermuthigt, zufällt. Nicht wahr, du willst doch ein solches Einkommen dir erwerben, welches dir eine selbstständige Stellung sichert! Denn ohne Selbstständigkeit wird Keiner ein tüchtiger, gebildeter und glücklicher Mann. Und du kennst doch die Verhältnisse und Umstände, in welchen sich die Lehrerverhältnisse befinden. Siehe, schon darum, aus bloßer Selbstliebe, wenn keine höheren Antriebe vorhanden wären, mußt du dir deine Bildung angelegen sein lassen. Denn keine Gemeinde versagt dem gebildeten edlen Manne die Achtung, und wer einmal die Achtung und damit das Vertrauen seiner Umgebung gewonnen hat, dem wird es an dem Nöthigsten nimmer fehlen. Ein jeder Mensch wünscht mit den Jahren Erweiterung und Steigerung seiner Verhältnisse, der junge Mann schon darum Beförderung und Versetzung von einer geringeren Stelle zu einer höheren. Deßhalb versäume es Keiner, sich der Beförderung wenigstens würdig zu bezeigen. Und wenn du, mein Freund! etwas auf deinen Stand, auf den Lehrerstand hältst, wodurch kannst du dies an den Tag legen, und dazu beitragen, daß er mehr und mehr die Achtung und das Vertrauen der Zeitgenossen verdiene und gewinne? Sicher doch nur durch wahre Bildung der dem Stande

*) Die folgenden Worte, welche Sir Robert Peel 1837 in seiner denkwürdigen Rede an die Studirenden in Glasgow sprach, wende der junge Lehrer auf sich an: „Ich bin fest überzeugt, daß jeder von Euch, der entschlossen ist, sich in dem von ihm gewählten Berufe auszuzeichnen, und der mit wandelloser Beharrlichkeit diesem Entschlusse nachkommt, sein ernstes Streben, wenn ihm anders Gesundheit und Kraft beschieden ist, mit unfehlbarem Erfolge gekrönt sehen wird. Wenn Euch das versagt ist, was man Genie nennt, so besitzt Ihr doch Geistesfähigkeiten, die durch unermüdlichen Fleiß sich in dem Grade schärfen und verbessern lassen, daß sie das Genie ersetzen, und sich glänzendere Aussichten auf endlichen Erfolg öffnen, als das Genie ohne die Hülfe des Fleißes zu erzielen hoffen darf. Ohne Zweifel giebt es ursprüngliche Verschiedenheiten in den verschiedenen Geistern, in der Tiefe und Beschaffenheit des intellectuellen Schachtes; aber in der Regel hängt die glückliche Bearbeitung dieses Schachtes am allermeisten von der Sorgfalt und dem Fleiße des Bearbeiters ab. Sage ich, daß Ihr Erfolg ohne Mühseligkeit erwarten dürft? Nein, Mühseligkeit ist die Bedingung des Erfolgs."

Angehörigen; also ein Jeder durch seine eigene Bildung, und durch Leistungen in dem Berufe des Lehrers und Erziehers.

Freuen will ich mich, wenn du der zuletzt genannten Antriebe zur Erhöhung deines Eifers und deiner Liebe zur wahren Bildung nicht bedarfst, wenn die Sache selbst, in ihrer Reinheit und Schöne, dich bleibend im Streben erhält. Aber das ist und bleibt die Aufgabe des Lebens, daß wir die erhabene und große Aufgabe der Selbsterziehung nimmer aus den Augen verlieren, und kein höheres Ziel kennen, als das Ziel der Bildung und Vollendung als Menschen und als Lehrer.

Begreiflicher Weise kann und soll diese Schrift nicht die Anleitung zur allgemeinen Menschenbildung liefern; sie verfolgt einen engeren, näher liegenden Zweck, indem sie sich darauf beschränkt, Anweisung zu ertheilen, wie der Lehrer, oder der es werden will, seine Kenntnisse und Lehrgeschicklichkeiten zu erhöhen im Stande ist, welchen Weg er in dem Unterrichte der einzelnen Lehrfächer einzuschlagen und welche Mittel er dabei zu benutzen hat. Aber die eben gegebenen allgemeinen Ansichten waren nothwendig, um dem Einzelnen und Speciellen, das dieses Buch liefert, seine Stellung im Großen und Ganzen anzuweisen, und die, die es gebrauchen wollen, auf den höchsten Endzweck alles Strebens, um deßwillen alles Andere vorhanden ist und dem es dienen soll, aufmerksam zu machen. Von jetzt an wenden wir uns dem specielleren Zwecke selbst zu und geben zunächst noch vorbereitend kurze Anleitung, wie man sich beim Sammeln der Kenntnisse, beim Streben nach Einsichten und beim Studium der Bücher, also auch dieses Buches, zu verhalten hat. Hoffentlich stehen diese Bemerkungen, Wünsche und Rathschläge an der rechten Stelle.

II.

Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellectueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium?

Diese Schrift will dem Lehrer und dem, der es werden will, ein Wegweiser sein zur Erreichung theoretischer Lehrerbildung. Nur so viel vermag ein Buch; die Praxis kann eine Druckschrift nicht liefern. Darum haben wir es hier vorzugsweise mit Einsichten und Kenntnissen und mit der Methode zu thun, und weil der Zweck dieser Schrift nicht im Allgemeinen durch das Lesen derselben, sondern vielmehr durch ein Studium derselben und insonderheit durch das Studium derjenigen

Schriften, auf welche sie hinweiset, erreicht werden kann; so muß in der Grundlegung dieser Schrift von der Art und Weise, in welcher man zu Einsichten und Kenntnissen gelangt, von den Bedingungen, von welchen das erzielte Resultat: intellectuelle Lehrerbildung, abhängig ist, also von der Methode des Studiums überhaupt und der Lehrschriften insbesondere die Rede sein. Denn daß der Gewinn, den man von einem Buche ziehen kann, nicht bloß von dem Buche, sondern auch von der Art und Weise seines Gebrauches abhängt, ist für sich klar. Daher reden wir hier von dem Gegenstande, den die Ueberschrift dieses Kapitels bezeichnet.

Als erste Bedingung, unter welcher intellectuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir

1) die unbedingte, reine Liebe zur Wahrheit auf.

Wir haben im vorigen Kapitel schon die Andeutung gegeben, daß nur die reine, uneigennützige Neigung zur Bildung um ihrer selbst, nicht um des Nutzens und Brauches im Leben willen, zu wahrer Bildung führen kann. So verhält es sich nun auch namentlich mit dem Streben nach intellectueller Bildung, welche in objectiver Hinsicht mit dem Streben nach Wahrheit zusammen fällt. Wer sie begehrt, muß nichts anders wollen als sie, rein um ihrer selbst willen, muß nichts Höheres kennen als sie, muß von der lebhaftesten Begierde durchdrungen sein, nur so glücklich zu sein, sie zu finden, um die gefundene als ein Heiligthum zu betrachten, sie zu verehren und ihr zu dienen. Das Streben nach Wahrheit setzt die höchste Uneigennützigkeit voraus. Dabei hat man weder auf sich, noch auf Andere, noch auf die Folgen zu sehen. Ob die Wahrheit im gewöhnlichen Sinne des Wortes uns nützlich oder schädlich sein, ob sie mit den Ansichten Anderer übereinstimmen werde oder nicht, die Rücksicht, ob und was sich daraus ergeben möge u. s. w.: alles dieses darf den von der Wahrheit begeisterten Freund gar nicht kümmern. Es ist dies eine hohe, erhabene Forderung; aber sie ist unerlaßlich. Denn nur bei ihrem Freunde kehrt die Wahrheit ein und macht Wohnung bei ihm, um ihn, da sie jederzeit beglückt, bleibend zu beglücken. Wer sie sucht, um sie zu beliebigen Zwecken zu benutzen, wer sie also als eine dienende Magd betrachtet, den verschmähet sie, dem kehret sie den Rücken zu; sie bestreicht ihn höchstens mit dem Saum ihres Kleides, und er muß sich ganz und gar mit ihrem Schatten begnügen. Das reine Streben, die reine Liebe zur Wahrheit ist ein untrügliches Kennzeichen eines reinen, oder eines nach Reinheit strebenden Menschen. Es setzt die Ueberzeugung voraus, daß sie die eigentliche Speise der Seele sei, daß sie nur und nur sie den Menschen verkläre und heilige, und in dem Grade dem höchsten Wesen, daß wir

ſelbſt die Wahrheit nennen, verähnliche, als wir ſie zu unſerm geiſtigen Eigenthum machen; daß kein Schatz der Erde nur im Entfernteſten mit ihrem Werth, ihrer Würde verglichen werden könne; daß darum die Unwahrheit, die Lüge, der Wahn, das Vorurtheil, der Aberglaube und wie die übrigen Dämonen des Menſchengeſchlechts heißen mögen, als die ärgſten Feinde deſſelben zu fliehen ſeien; kurz, die Ueberzeugung, daß der Menſch darin ſeine höchſte Angelegenheit zu ſuchen habe, die Wahrheit zu finden, um ihr mit allen Kräften des Kopfes, des Gemüthes und des Willens zu dienen. Denn zur unbedingten Herrſchaft auf Erden iſt ſie beſtimmt, nicht zur Knechtſchaft. Wer nur eine Ahnung von ihrem Weſen und ihrer Erhabenheit hat, verlangt keinen Beweis für die Behauptung, daß nur im Streben und in der Verbindung mit ihr die Menſchheit beglückt werde. Es folgt aus ihrem Begriff ſelbſt und aus der Natur des Menſchen, die weſentlich geiſtig iſt. Darum verlangen wir als Ideal eine vollkommen uneigennützige Liebe zu ihr um ihrer himmliſchen Schönheit und Erhabenheit willen. Nur engherzige, beſchränkte oder noch ſchlimmere Menſchen ſuchen von dem reinen Streben nach Wahrheit abzuſchrecken durch die Fragen und Bedenken: was daraus werden ſolle, wenn Jeder ſich über alle Vorurtheile, die die Welt beherrſchen, hinwegſetzen wolle, wie die Welt ſich umgeſtalten werde, wenn das Streben nach Wahrheit allgemein werden ſolle. Aber ſolchen und ähnlichen Redensarten ſtellen wir die Forderung einer unbedingten Wahrheitsliebe entgegen. Selbſt wenn uns ſelbſt durch die Erforſchung und Befolgung der Wahrheit allerhand Nachtheile treffen ſollten; ſelbſt wenn ſie mit unſern Lieblingsmeinungen nicht übereinſtimmen, ja uns die Ueberzeugungen, an welchen wir bisher mit Innigkeit hingen, rauben ſollte: wir wären Feinde der Wahrheit und deſſen, der ſie, als das eigentliche Weſen der Dinge, geſchaffen hat, wenn wir um irgend eines Zweckes willen uns *gegen* ſie erklären, ſie bekämpfen, verſtümmeln und unterdrücken wollten. Darum iſt es eine Zierde, ein Schmuck und eine Ehre für jeden Menſchen, wenn man ihn in Wahrheit einen Wahrheitsfreund nennen kann. Darum und aus allen dieſen Gründen verlangen wir von dem, der nach Bildung ſtrebt, uneigennützige, reine Liebe zur Wahrheit.

Dieſe Eigenſchaft iſt die Grundbedingung zur *Erforſchung* derſelben. Aber dieſes Wort ſagt ſchon, daß die Liebe allein nicht hinreicht. Denn die Wahrheit liegt nicht ſo auf der Oberfläche der Erde da, daß man ſie mit leichter Mühe in Beſitz nehmen könne; auch iſt ſie nicht in Schränken und Schreinen geordnet und aufbewahrt, daß man ſich nur des Schlüſſels zu denſelben zu bemächtigen habe; noch erklingt ſie abſolut rein und lauter aus dem lebendigen Munde der Menſchen, und Bücher und Schriften, welche von ihr enthalten, wollen entſiegelt, ver-

ſtanden und ausgelegt ſein, d. h. mit andern Worten, um zu Einſichten und Kenntniſſen zu gelangen, hat man

2) die Wahrheit oder das, was für Wahrheit ausgegeben wird, zu erforſchen, zu prüfen.

Nirgends auf Erden iſt die Wahrheit in ſolcher Reinheit zu finden, daß ſie nicht verſchiedene Anſichten, Auffaſſungen und Deutungen zuließe. Und doch iſt ſie nur eine. Eben ſo hat kein Zeitalter ſie ganz und rein beſeſſen, und keinem Menſchen hat ſie ſich jemals ganz und vollkommen erſchloſſen. Darum ſetzt das Streben nach Wahrheit die Prüfung deſſen, was uns als Wahrheit geboten wird, voraus; ja das Streben nach Wahrheit beſteht theils in der Erforſchung des geiſtigen Gehaltes unſers eignen Lebens, theils eben in der Prüfung deſſen, was Andere als Wahrheit aufgeſtellt haben. Ohne Prüfung kommt ſie lebendig und erregend, belebend und geſtaltend in keines Menſchen Geiſt. In paſſivem, todtem Zuſtande wird ſie nicht empfangen und geboren. Selbſtthätig ſteigt ſie aus unſerm Innern vor das lichte Bewußtſein und vereinigt ſich mit demſelben. Darum ſagt Leſſing: „Wenn mir in der einen Hand die Wahrheit, in der andern das Streben nach ihr geboten würde und ich wählen müßte, ich würde das Letztere wählen", und des Apoſtels Aufforderung lautet: Prüfet Alles! Ohne Prüfung kann man nicht erfahren, ob der Geiſt, der in uns ſpricht, und die Geiſter, die zu uns reden, aus Gott ſind, oder nicht. Nur durch redliche, von reiner Liebe zur Wahrheit ausgehende Prüfung wird ſie allmählig unſer Eigenthum. Darum fühlen wir uns zu dem hingezogen, der uns zur Prüfung ſeiner angeblichen Wahrheit auffordert, und wir wenden uns von dem ab, der uns ſeine Wahrheit aufdringen will. Ein Solcher erweckt mit Recht in uns das Vorurtheil, daß er ſelbſt an die Wahrheit ſeiner Lehren nicht glaube. Denn die Wahrheit kann durch Prüfung nur gewinnen; die Wahrheit beſteht in der Prüfung, die Lüge und der Wahn aber verſchwinden durch ſie. Wer daher die Prüfung vorgeblicher Wahrheiten ſcheut und abwehren will, iſt kein Freund, vielmehr iſt er ein Feind der Wahrheit. Kein Menſch auf Erden hat daher Anſprüche auf ſogenannte Untrüglichkeit. Wer als unbedingte Autorität gelten will, wird darum verworfen. Wer die Wahrheit von Andern ſuchen laſſen und bloß aufnehmen will, er findet ſie nicht und bekommt ſie nicht. Sie iſt zu ſpröde, ſich irgend Einem ohne Anſtrengung, ohne Mühe und Kampf hinzugeben. Paſſiv angenommene, ungeprüfte Sätze ſind den todtgebornen Kindern zu vergleichen. Es ſind leere, hohle Wortſchälle, mit welchen ſolche Menſchen, die von dem Weſen der Wahrheit keine Vorſtellung haben oder die mit ſchlechten Abſichten umgehen, ſich ſelbſt und ſolche,

die für die Menschheit verloren sind, täuschen. Deßwegen kann Keinem, der nach festen, lebendigen Ueberzeugungen, nach Selbstständigkeit des Geistes und Lebens strebt, die Forschung und Prüfung und die Mühe, die damit verbunden ist, erlassen werden. Keiner kann für den Andern denken. Was Andere erforscht haben, kommt mir nur in sofern und in so weit zu gut, als dieses meine Forschbegierde entzündet. Ja, der wahre, von dem Wesen der Wahrheit und Bildung ergriffene Mensch findet eben in der Forschung und Prüfung seine Freude und seine Lust. Sein Geistesleben besteht, in so weit es Erkenntnißthätigkeit ist, in dem Forschen und Prüfen. *)

Darum hat die Frage, auf welche Art und Weise die Prüfung des für wahr Ausgegebenen nach der Natur des menschlichen Geistes zu geschehen pflegt, für uns eine sehr hohe Bedeutung.

Hier haben wir das Sinnlich-Erforschbare, aus der Erfahrung Erfaßte, von den Wahrheiten, die aus dem Geiste stammen, zu scheiden. Ueber jene entscheidet die sinnliche Erfahrung selbst. Daß das Feuer brennt und das Wasser naß macht, erkennt Jeder unmittelbar. — Ganz anders verhält es sich mit den Wahrheiten, deren Quelle der Geist selbst ist, wenn auch vielleicht die sinnliche Anschauung diese Quelle öffnet. Hier verfahren wir anders. Wir halten nämlich jeden neuen Satz zur Prüfung an die uns bereits bekannten Ansichten, Meinungen, Urtheile, Gedanken, Vorstellungen überhaupt, um über die Uebereinstimmung oder Congruenz des Neuen und Unbekannten mit dem Alten, bereits Bekannten ein Urtheil zu gewinnen, oder wir sehen zu, ob der Inhalt des zu prüfenden Satzes aus den in unserm Geiste lie-

*) Eine der erbaulichen Betrachtungen eines der Herren Recensenten dieses Wegweisers, die er zu Obigem macht, muß ich doch mittheilen. Sie lautet also:

„Wenn also der Lehrer von der Entdeckung Amerika's hört, so kommt ihm diese Wahrheit nur in so fern zu gut, als seine Forschbegierde entzündet wird, welche ihn anspornt, die Schule zu verlassen und nach Amerika zu reisen, um sich von der Richtigkeit der Entdeckung zu überzeugen; denn sonst müßte er eine menschliche Autorität anerkennen. Sind das aber nicht höchst gefährliche Grundsätze, die, wenn sie allgemein angenommen würden, das Vaterland in Gefahr setzen würden? Denn wie, wenn es allen Schullehrern z. B. im preußischen Staate mit einem Male einfiele, sich von dem Dasein Amerika's nach den Grundsätzen des Hrn. Diesterweg zu überzeugen, was würde da aus der lieben Schuljugend und aus Hrn. Diesterweg selbst werden?"

Diese Insinuation kam sogar vom Rhein. Ich begreife: denn die Aufforderung zur Prüfung des für wahr, für untrüglich Ausgegebenen kommt gar Manchem auch jetzt noch zur ungelegenen Zeit.

genden Wahrheiten folge. Wir verfahren dabei nach folgenden Grundsätzen:

1) Ein Satz, der anerkannt wahren oder (was hier für den Einzelnen — in subjectiver Hinsicht — dasselbe ist) für wahr gehaltenen Sätzen widerspricht, ist falsch.

2) Ein Satz, der mit andern wahren Sätzen so in Verbindung steht, daß diese falsch sein würden, wenn er falsch wäre, ist wahr.

3) Was aus wahren Sätzen in richtiger Ableitung folgt, ist wahr.

Wir ersehen daraus, daß wir einen neuen Satz, um ihn zu prüfen, stets mit denjenigen, welche wir bereits als wahr erkannt haben, zusammenhalten. Diese geben also den Maaßstab an, mit dem wir ihn messen. *) Nur ausgezeichneten Denkern ist es eigen, einen Satz bis zu seinen letzten Quellen und Gründen zu verfolgen und mit der Natur der Denkformen selbst zu vergleichen. Es kommt also für die Beurtheilung neuer Wahrheiten Alles auf den Maaßstab, d. h. auf den Inhalt unsrer bisherigen Ueberzeugung an. Ist dieser ganz oder zum Theil falsch, halten wir falsche Sätze für wahr, wahre für falsch: so ist begreiflicher Weise unserm Urtheil nicht zu trauen und unsere Prüfung wird kein sicheres Resultat liefern. Wenn der Mensch in die Jahre tritt, wo er prüfungsfähig wird, so hat sein Geist bereits einen bestimmten Inhalt empfangen durch eigne Lebenserfahrung, Tradition und Unterricht, so daß also sein Geist nicht einer leeren Tafel (tabula rasa) zu vergleichen ist. Von der Beschaffenheit dieses Inhalts wird — die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und die Reife ihrer Entwicklung bei Seite gesetzt — nach dem Bisherigen der Grad der Reife zur Prüfung, die Prüfungsfähigkeit, abhängen. Wer das Glück gehabt hat, eine Erziehung zu genießen, durch welche der Geist die mannigfaltigsten Erregungen erfahren und ihm eine Summe wichtiger und bedeutender Wahrheiten mitgetheilt worden, steht vor jedem Andern, dessen Erziehung geringere Anforderungen befriedigt hat und welcher in Vor-

*) „Wie gelange ich aber", fragt derselbe weise Recensent, „nach dieser Theorie zur ersten Wahrheit? Wie kann ich etwas an einer bekannten Wahrheit prüfen, wenn ich noch keine Wahrheit habe? Wie kann ich aus dem Geiste eine Wahrheit ableiten, wenn ich noch nicht weiß, ob eine Wahrheit darin liegt?"

Diese Frage will ich beantworten:

Der erste Fonds von Wahrheit wird gewonnen: a) durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmung; b) durch Erbschaft oder Uebertragung. Aus beiden entwickelt dann der Geist weiter. Darum ist es von der höchsten Wichtigkeit, daß die Erbschaft nicht aus verrottetem Kram bestehe. Jeden Falls muß ihr Gehalt späterhin untersucht werden, um den ächten Ring vom falschen zu unterscheiden.

unfreiheit und in Aberglauben auferzogen worden, unendlich im Vortheil. Für den Letzteren entsteht die schwere Kunst des Verlernens. Keiner wird sie ganz entbehren können. Denn Jeder bringt mehr oder weniger falsche Ansichten, schiefe Meinungen und Vorurtheile mancherlei Art aus der unreifen Jugendzeit mit in die Zeit des männlichen Alters. Also gilt für uns Alle die Aufgabe, die Kunst des Verlernens zu lernen. Etwas zu verlernen ist aber weit schwerer, als etwas zu lernen. In diesem Falle gleicht der Geist einem ganz leeren Boden, der jeder Zeit empfänglich ist für die Saat; in jenem aber ist der Geist einem Acker gleich, auf welchem Dornen und Disteln und Unkraut aller Art wächst, das, ehe man an die Ausstreuung des Saamens denken kann, mit Mühe und Fleiß ausgerottet werden muß. Lernt man aber diese Kunst nicht, so wird man sich nie von den ererbten, in Treu' und Glauben, wie es der Unmündigkeit des kindlichen Geistes eigen ist, unbedingt angenommenen Wahnsätzen und Vorurtheilen befreien, und durch sie wird sich die Anzahl der falschen Meinungen in unserm Kopfe immer mehr und mehr häufen, weil wir eben die bereits gewonnene Ueberzeugung zur Prüfung jedes neuen Inhaltes benutzen. Wer z. B. von Jugend auf aus dem Munde aller derer, die ihm durch Erfahrung, Alter und Wohlthaten imponiren, den Satz gehört: „Muhamed ist ein großer Prophet", und denselben in seine Ueberzeugung hineingetragen hat, wird später alle Sätze verwerfen, die demselben widersprechen, und es wird eine ungewöhnliche Anstrengung, vielleicht eine ganz andere Umgebung, ungewöhnliches Schicksal oder ein ausgezeichnetes Talent dazu gehören, wenn Hoffnung vorhanden sein soll, daß er sich jemals von seinem Vorurtheil befreie. Oder wer in seiner Jugend durch Eltern, Erzieher und andere bedeutende Personen die Ueberzeugung gewonnen, daß die Aussprüche irgend eines lebenden Menschen für untrügliche Wahrheit zu erachten seien, wird sich, wenn ein Ausspruch von diesem ausgeht, aller Prüfung entschlagen, und bei einem andern dieselbe darauf beschränken, ob der Ausspruch wirklich von dem Untrüglichen ausgegangen sei, oder mit einer Behauptung desselben streite. So hängt unsere ganze Fortbildung zum Theil von den Meinungen und Ansichten ab, die wir der Jugendzeit verdanken. Darum ist die Art und Beschaffenheit derselben von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Wer es nun weiß, wie schwer es nicht nur dem schwachen, sondern selbst dem starken Geiste wird, sich von alten Gewohnheiten zu trennen und von alten Vorurtheilen, die uns zuletzt lieb geworden und mit unserm Geiste gleichsam verwachsen sind, zu befreien: der wird es begreifen, warum die meisten Menschen lebenslänglich in den Vorurtheilen, die sie mit der Muttermilch eingesogen haben, stecken bleiben, und warum Jeder, der in solchen befangen und davon umstrickt ist, nur durch den ernstesten

Geistes kampf und durch die reinste, uneigennützigste Liebe wieder aus dieser Geistesknechtschaft zur Geistesfreiheit gelangen kann. Hier gilt es männlichen Muth, feste Besonnenheit und ausdauernde Geistesstärke. Keinem aber, der zur Bildung, zum Besitz der Wahrheit, gelangen will, kann dieser Kampf erlassen werden. Kein Andrer kann ihn für ihn kämpfen. Was des Geistes Eigenthum werden soll, muß der Geist sich selbst durch eigene Kraft und Thätigkeit aneignen. Den Körper kann man mit fremdartigen Gegenständen, mit Flitterwerk, wie mit Gold und Silber, Seidenstoffen und Juweelen behängen; aber was dem Geiste werden soll, muß er selbst sich anbilden. Dem Geiste Eigenschaften schenken, auf ihn vererben, von andern auf ihn übertragen wollen, ist ein sich selbst widersprechender Gedanke. Was der Geist nicht aus sich selbst und nicht durch sich selbst hat, das hat er gar nicht.

Darum hat der Gedanke des Prüfungsrechtes und der Prüfungspflicht für den nach wahrer Bildung Strebenden eine sehr hohe Bedeutung: der Geistesträge läßt Andere für sich denken; der Geistesbendige dagegen untersucht und prüft sein Leben hindurch. Immer mehr und mehr sich von Vorurtheilen zu befreien und die Wahrheit immer reiner und lichter in ihrer Urschöne zu erblicken, hält er für die Menschenwürdigste Bestimmung. Von einem Wahne sich zu befreien, gilt ihm für eben so wichtig, ja für wichtiger, als eine neue Wahrheit zu gewinnen. Auch ist die Freude des Geistes im ersten Falle wegen des beseligenden Gefühls der Befreiung von lästigen Fesseln, von Unmündigkeit und Knechtschaft, doppelt groß. Das Gefühl der Genesung von einer Krankheit beglückt mehr als die Erhöhung der Gesundheit, und wer aus dem Kerker erlöset wird, fühlt am tiefsten das beseligende Gefühl der Freiheit. Keiner wähne übrigens, sich jemals von allen Irrthümern befreien zu können und gegen die Annahme neuer sicher zu sein. Des Menschen Kraft ist eine endliche, des Wissens aber ist unendlich viel. Auch wähne Keiner, jemals im Leben einen Standpunkt gewinnen zu können, auf dem alle Fragen und Räthsel ihm gelöset wären, so daß er der Anforderung der Prüfung sich entschlagen könne. „Nimmer laß zu forschen, nimmer laß zu prüfen, nimmer laß zu üben, was du forschtest," sagt Kosegarten. Es ist eine Aufgabe für's Leben. Erleichtert wird dir die Lösung derselben durch den unlöschbaren Durst nach Wahrheit, als der Nahrung des unsterblichen Geistes.

Nun gehen wir zu einer dritten, mit der vorhergehenden zusammenhängenden Bedingung intellektueller Bildung über, nämlich:

3) zur Gründlichkeit des Studiums, Vielseitigkeit der Betrachtung, Anwendung und Uebung.

Ehemals meinte man, daß nur Gelehrte zu ſtudiren, andere Menſchen aber, zu denen man auch die Volksſchullehrer rechnete, nur zu lernen, und das Gelernte anzuwenden hätten, wie ſie es gelernt hätten. Aber das iſt eine eitle, ſeichte, gemeine Anſicht von dem Berufe des Lehrers und eine ganz falſche Auffaſſung des Weſens der Menſchenbildung. Wir reden nur zu ſolchen, die von höheren Anſichten ausgehen. Andere mögen ſich in ihrem Schlendrianismus und Mechanismus und in ihrer Geiſtesſclaverei fortſchleppen. Jeder Lehrer ſoll die Gegenſtände, die zur allgemeinen Menſchenbildung gehören, und außerdem diejenigen, welche ihn zu ſeinem Berufe möglichſt befähigen, ſtudiren, d. h. gründlich durchdenken, die einzelnen Wahrheiten an und für ſich und in ihrem Zuſammenhange mit dem Ganzen auffaſſen, ſie mit verwandten in Beziehung ſetzen, und ihr Verhältniß zu den Geiſtesvermögen erforſchen. Alles dieſes gehört zur Gründlichkeit der Erkenntniß und der Erkenntniſſe, die wohl zu unterſcheiden ſind von Kenntniſſen. Erkenntniſſe ſind Kenntniſſe und Einſichten, die man nach ihren Gründen und Quellen, nach ihrem Verhältniſſe und Zuſammenhange mit andern erkannt hat, die man beweiſen, nach Belieben anwenden und gebrauchen kann. Ueberall verlangt man daher von einem gebildeten Manne Gründlichkeit ſeiner Ueberzeugungen, Einſichten und Kenntniſſe. Denn die Bildung beſteht nicht in oberflächlicher Breite, ſondern in der gründlichen Tiefe oder in der tiefen Gründlichkeit des Wiſſens, weit mehr darin, daß man eine kleinere Summe des Wiſſens vielſeitig durchforſcht und zum geiſtigen Eigenthum erhoben, als daß man Vielerlei in ungründlicher, oberflächlicher Weiſe ſich angeeignet habe. Darum verweile man lieber bei einem wiſſensnöthigen Gegenſtande, als daß man von einem zum andern in flüchtiger Eile übergehe. Darum durchdenke man lieber einen Gegenſtand zwanzig Stunden oder Tage, als daß man in einer Stunde oder einem Tage ſich mit zwanzig Gegenſtänden beſchäftige. Darum ſuche man die verſchiedenen Seiten eines und deſſelben Gegenſtandes, einer und derſelben Wahrheit, auf, die pſychologiſche, intellectuelle, moraliſche oder ethiſche, die theoretiſche und praktiſche, und verbinde mit der Theorie die Praxis, mit der Auffaſſung die Uebung. —

Dieſes ſind die wichtigſten Bedingungen, an welche die intellectuelle Bildung des Geiſtes durch Bücherſtudium gebunden iſt: reine Liebe zur Wahrheit, ernſte Prüfung und gründliche, vielſeitige Behandlung der Gegenſtände.

Als minder wichtige, aber als beherzigenswerthe Ergebniſſe dieſer Geſetze und der Erfahrung vernimm noch zuerſt für dein Studium, dann für dein Verhalten in Betreff der Unterrichtsgegenſtände in aller Kürze folgende Rathſchläge!

I. Rathschläge zum Studiren.

1) Halte dich an die Hauptschriften eines jeden Lehrfaches, welches du kennen lernen willst, d. h. an solche, welche von Männern herrühren, die anerkannter Weise in demselben etwas geleistet haben! — Suche also nicht zuerst Belehrung in encyklopädischen Schriften, nicht in Zeitschriften und fliegenden Blättern; sondern studire ein Werk, das sich ausschließlich mit dem Gegenstande, den du kennen lernen willst, beschäftigt! Die Lectüre von Zeitschriften, die sich über unser Fach verbreiten, ist gut und nützlich zur Anregung und Erfrischung — versteht sich, wenn sie vom Leben, von frischen Menschen, ausgehen —, und um mit den Erscheinungen der Gegenwart, die, wenn auch an sich nicht sehr bedeutend, doch, weil sie in unsere Zeit fallen, ein vorübergehendes Interesse haben, bekannt zu werden, und zu erfahren, was etwa für ein längeres Studium auszuwählen und anzuschaffen sei. Das Lesen vieler Zeitschriften aber raubt unendlich viel Zeit und verflacht den Geist nothwendig. Und wenn man nichts weiter thut, als Zeitblätter lesen, so ist der Prozeß der eigentlichen Fortbildung gehemmt. Hauptschriften seien die tägliche gesunde Hausmannskost, Zeitschriften und Aehnliches die Beigabe für Sonn- und Feiertage. Es taugt nicht, wenn man alle Tage feiert.

2) Zu derselben Zeit studire nur ein Fach! — Wie es eine sehr wichtige, leider noch nicht gehörig beachtete, aber auch bei der Ausführung mit vielen Schwierigkeiten kämpfende didaktische Regel ist, die Lehrgegenstände der Schule mehr nach als neben einander zu treiben, so halte man es bei der Lösung der Aufgabe der Selbstbildung. Das Vielerlei und Durcheinander verdirbt und verwüstet Leib und Seele. Jener gedeiht, wenn man sich an einer gesunden Speise sättigt, diese erstarkt, wenn man zu derselben Zeit seine Kraft auf einen Punkt richtet. Was man etwa noch gleichzeitig treibt, muß daneben geschehen, Neben- und Beiwerk bleiben, etwa um der erfrischenden Abwechselung willen.

3) Suche schon beim ersten Studiren eines Buches alle einzelnen Theile, alle einzelnen Sätze, ja alle einzelnen Begriffe und Vorstellungen vollständig zu begreifen und zu verstehen, gehe erst dann, wenn dieses gelungen ist, oder wenn du vergebens das rechte Verständniß gesucht hast, weiter, merke dir aber gleich, was dir etwa dunkel geblieben sein sollte, richte beim Fortgang deine Aufmerksamkeit besonders auf die dunkeln Stellen, dringe demnächst,

wenn die einzelnen Theile gehörig erfaßt sind, in den Zusammenhang des Ganzen ein, und suche die Uebersicht desselben zu gewinnen!

Diesen Fortschritt von dem Einzelnen zum Ganzen halte ich im Allgemeinen und in der Regel für den besseren. Die vorzüglicheren Schriftsteller nämlich verfolgen in ihren Werken diesen der Natur der Entwicklung des menschlichen Geistes entsprechenden Gang von dem Einzelnen, Naheliegenden, Erfahrungsmäßigen (Empirischen) zum Allgemeineren, Entfernteren, Abstrakten. In eigentlich (sogenannten!) wissenschaftlichen Darstellungen wird zwar der umgekehrte Weg eingeschlagen, indem man mit dem System, mit allgemeinen Grundsätzen und Principien beginnt; aber diese Schriften sind meist nicht für die Leser, für die wir schreiben, berechnet. Wendet man sich aber zu einem solchen Werke, so muß man freilich zuerst die Auffassung der allgemeinen Uebersicht erstreben. Ueberhaupt thut man wohl daran, das Inhaltsverzeichniß aufmerksam zu durchspähen, um die Anordnung der Theile, die Vertheilung des Stoffs und den Zusammenhang des Ganzen aufzufassen. Dieser Ueberblick erleichtert außerordentlich die zuletzt angestrebte Uebersicht und verschafft uns einen ersprießlichen Blick in das logische Talent des Verfassers. Noch will ich nicht unterlassen zu bemerken, daß man allerdings in der Regel nicht eher weiter gehen soll, bis man das Vorhergehende begriffen hat; aber diese zergliedernde, bei allem Einzelnen verweilende (statarische) Lectüre hat ihre Gränzen, über die sie nicht ausgedehnt werden soll. Man kann sich auch zu lange und mit ängstlicher, pedantischer Scrupulosität bei dem Einzelnen aufhalten. Es kommt dabei sehr viel — abgesehen von der Individualität der Leser, deren Berücksichtigung wir jedem Einzelnen überlassen müssen — auf den Gegenstand, der eine Schrift behandelt, und auf die Behandlungsweise an. Je enger der Zusammenhang der einzelnen Theile, je logischer die Anordnung und Ableitung des Folgenden aus dem Vorhergehenden, je nothwendiger also das Verständniß des Einen zur Auffassung des Andern ist: desto mehr muß man bei dem Einzelnen verweilen, wie z. B. bei mathematischen Schriften. In andern Gebieten ist die Abhängigkeit des einen, vielleicht späteren Theiles von dem früheren nicht so groß; darum kann auch hier das Verhalten füglich ein anderes sein. Aber in keinem Falle lasse sich der studirende Lehrer von Schwierigkeiten, auf die er stößt, abhalten, weiter vorzudringen. Oft werden frühere Dunkelheiten durch später hervortretendes Licht vollständig aufgeklärt, wie häufig die Mittagssonne eines Tages von dem Nebel der Frühe alle Spur vertilgt. Nicht jeder Gegenstand erlaubt es und nicht jedem Schriftsteller ist es gegeben, alle möglichen Schwierigkeiten und Zweideutigkeiten für den Standpunkt eines jeden Lesers

gleich auf einmal zu entfernen. Sonst aber muß freilich als Regel feststehen, daß man sich ernstlichst bemüht, jedes Wort zu verstehen, und zwar nicht bloß im Allgemeinen, sondern in dem Sinne, den es in dem Zusammenhange der Rede hat. „Wer gut unterscheidet, lehrt gut", ist eine alte Regel. Um also gut lehren zu lernen, muß man scharf unterscheiden. Der klare, logische Kopf haßt daher alle Schriften, die ihre Gegenstände in Nebel und Dunkelheit einhüllen, und die Klarheit, aus der allein die Wahrheit hervorgehen kann, durch einen Schwall von Worten und Redensarten zu ersetzen suchen. Natürlicher Weise ist zwischen Klarheit und Klarheit ein Unterschied. Nicht alle Gegenstände erlauben die mathematische Anschaulichkeit und Durchsichtigkeit. Wer aber an dunkeln, unbestimmten, nichtssagenden, schwebenden und nebelnden Redensarten, welche heut zu Tage von Vielen für ein Zeichen der Tiefe gehalten werden, ein Gefallen findet, unverstandene Urtheile in sein Gedächtniß hineinträgt, um sie auf Andere wieder überzutragen, ist für den Jugendunterricht für immer und ewig verdorben. Nur unter dem Einfluß des leuchtenden und wärmenden Sonnenlichts gedeiht die Entwicklung der Pflanzenwelt und des menschlichen Geistes und Herzens. Strebe daher nach wahrer Aufklärung! Der böse Geruch, den dieses Wort in den letzten Jahrzehnten angenommen hat, erschrecke dich nicht! An sich ist es unverdächtig, und es bezeichnet sehr treffend den Proceß des sich entwickelnden, prüfenden, nach Licht strebenden Geistes. Die wahre Bildung besteht, wie oben schon dargestellt worden ist, nicht in einer Masse oder einem Aggregat (Conglomerat) von Kenntnissen, sondern in der vollständigen Klarheit in dem Gebiete, das wir uns zum An- und Ausbau ausgewählt haben. Darum rathe ich dir, darnach zu streben, daß du stets wissest, welche Theile desselben mehr oder weniger für dich noch der Untersuchung bedürfen. Sokrates stellte sich in der Beziehung den Sophisten ganz gleich, daß er, wie sie, nichts wisse; aber darin stellte er sich über sie, daß er wisse, daß er nichts wisse, was den Sophisten verborgen sei, indem sie glaubten, etwas zu wissen, da sie doch wirklich nichts wüßten. Dieses Bewußtsein erhob ihn wirklich allein schon über sie. Folge seinem Beispiel, und kehre zu den dunkeln Gebieten deines Bewußtseins oft und zu verschiedenen Zeiten zurück! Eine später, vielleicht auf einem ganz andern Gebiete erworbene Einsicht wirft oft ein überraschendes Licht auf die dunkeln Stellen. Wer einmal die geistige Freude genossen hat, welche diese Erfahrung bereitet, wird nicht daran zweifeln, daß es ihm bei redlichem Streben endlich gelingen werde, zur rechten Klarheit durchzudringen. Die Vorsehung hat jedem Menschen die Kraft gegeben, den Grad von Wissen und von Weisheit zu erlangen, der ihn zum wahren Leben führt. Die Menschheit und jeder Einzelne hat die

Bestimmung, daß ihnen das Licht der Wahrheit leuchte. Vor ihr, der Sonne der Wahrheit, verschwinden die Nebelgebilde des Wahns und des Betrugs. „Vorwärts" sei die Losung, der du folgest, dein Leben hindurch!

4) Zu Hauptwerken, inhaltreichen, wichtigen Schriften kehre häufig von neuem zurück!

Es ist oft unmöglich, zu einer Zeit sich des ganzen Gehaltes einer Schrift vollständig zu bemächtigen, ihn in Saft und Blut zu verwandeln, so, daß wir ursprünglich Eigenthümliches und ursprünglich Fremdes nicht mehr zu unterscheiden vermögen. Oft fehlt dazu die Zeit oder dem Geiste die dazu erforderliche Beschaffenheit. Darum findet man zu verschiedenen Zeiten oft ganz Verschiedenes in demselben Werke, und solche, die des Geistes voll sind, gleichen darin unerschöpflichen Goldgruben. Daher kam es, daß jener Gelehrte, der diejenigen Stellen des Homer, die ihm besonders gefielen, anzustreichen pflegte, nach oft wiederhaltem Lesen desselben endlich alle Stellen angestrichen hatte. Deßhalb ertheilt Schwarz z. B mit Recht den Rath, Kant's Anthropologie, welche zu den lehrreichsten, interessantesten Werken unsrer Literatur gehört, alle Jahre einmal zu lesen. Darum macht man die belebende, freudige Entdeckung, daß man beim zweiten, dritten Lesen eines solchen Buches Ideen auffindet, die uns früher ganz entgingen — ein untrüglicher Beweis, daß unser Geist inzwischen Fortschritte gemacht hat. Denn wenn man sich auch mit einem Gegenstande eine Zeit lang gar nicht beschäftigt hat, so kann inzwischen unsere Fähigkeit, uns desselben zu bemeistern, doch gewachsen sein. Der Geist ist eine Einheit; die Aufstellung verschiedener Geisteskräfte geschieht durch Abstraktion und um der vollständigeren Auffassung der einen geistigen Funktion in ihren verschiedenen Richtungen willen. Jede wahrhafte Stärkung in einer Richtung ist darum eine Kräftigung des ganzen Geistes. In besonderem Grade gilt dieß von der Belebung der höheren Geistesthätigkeiten, des Verstandes, der Urtheilskraft, der Vernunft. Unausbleiblich schlägt der Gewinn, der vorzugsweise auf einer Seite erstrebt worden, zum Vortheil des Ganzen aus, gerade so, wie die regelrechte Erhebung eines Gliedes oder Standes in dem Staatsorganismus die Gesundheit und die Kraft des gesammten Staates steigert und erhöht. Wodurch anders wird die Gesammtbildung eines Volkes allmählig eine einheitliche und übereinstimmende, als dadurch, daß alle das geistige Leben der Nation bestimmenden Glieder aus denselben Quellen trinken und zu denselben frischen Quellen immer wieder zurückkehren!

5) Sehr heilsam ist es auch, wenn du diejenigen Schriften, welche nicht gerade zu denen gehören, mit welchen du dich bleibend beschäftigst, mit der Feder in der Hand lieseſt, also Auszüge oder Excerpte machſt und dir ein Gedankenmagazin anlegeſt.

Dieſes gilt von ſolchen Büchern, die nicht gerade zum Handwerk — denn dieſe muß man immer zur Seite haben — gehören, von ſolchen, deren Inhalt uns nicht antreibt, ſie zu unſern bleibenden Freunden zu machen — alſo von unſern deutſchen Klaſſikern nur zum Theil, weil jeder gebildete deutſche Mann ſeinen Geiſt lebenslang daran erfriſchen und aufrichten wird — von ſolchen, die wir von unſern Freunden leihen und ein-, zwei- oder dreimal leſen. Auch iſt es rathſam, einem ſolchen Excerptenbuche die eigenen Gedanken, die wir der Aufbewahrung werth erachten, einzuverleiben, wenn wir es nicht vorziehen, eine eigene Sammlung derſelben anzulegen und ſie nach Fächern zu ordnen. Für die Anlegung eigentlicher Tagebücher — es ſei denn für ungewöhnliche Verhältniſſe und Zuſtände, Reiſen z. B. — kann ich ſonſt nicht ſtimmen. Das lebendige, thätige, geſunde Geſchäft des Mannes erlaubt Solches nicht, und es führt nur zu leicht zu eitler, ſentimentaler, kränkelnder Gemüthsbeſchauung, zum Nachtheil für die geſunde Thatkraft des Mannes. Aber eine Aufzeichnung bedeutender, intereſſanter, wohl auch paradorer Gedanken, ſpäterhin als Gedankenſtoff zu benutzen und ſich ſelbſt vor Einſeitigkeit zu ſchützen, auch um ſich vor der gedankenloſen, geiſtverflachenden Flüchtigkeit des Leſens zu hüten, iſt gewiß ein heilſamer Rath. Die bedeutendſten Männer unſrer Nation haben ihn befolgt. Glaube man nur nicht, daß irgend ein Genie Alles aus ſich ſelbſt ſchöpfe! Den Reichthum der Vor- und Mitwelt benutzt jeder aufſtrebende, wenn auch in der Anlage noch ſo kräftige Geiſt, um ſich eben über ſeine Zeit zu erheben. Von Zeit zu Zeit, etwa alle Sonntage oder an andern Tagen ſtiller Muße und Geiſtesſammlung, durchmuſtert man die geiſtigen Schätze, die man dem „Buche der Auszüge" anvertraut hat, um ſie dem Geiſte wieder vorzuführen und weitere Beſprechung mit ſich und Andern zu pflegen. Wiederholt man ſo in collectiver Geſchäftigkeit von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr die Betrachtung der gewonnenen Ausbeute, ſo reift der Geiſt zu immer größerer und höherer Vollendung. Und welche Freude gewährt es nicht, nach einem längeren oder kürzeren Zeitabſchnitt die Entdeckung zu machen, daß man allmählig zu einer Reiſe der Einſicht gelangt iſt, mit der man, wie von einer Bergſpitze herab, mit Umſicht und Scharfblick auf frühere Schwierigkeiten wie auf kleine, unbedeutende Hügel, herabſieht. So erſteigt und erklettert man allmählig die Höhenpunkte der Menſchheit, nähert ſich nach dem Maaße der Kraft, die

Gott einem Jeden gegeben, dem Ziele der Vollendung und reift für den Eintritt in das Gebiet, wo das ewige Urlicht strahlet.

6) Wähle dir bei dem Studium eines Lehrgegenstandes einen geistesverwandten Freund oder einen oder mehrere lehrbegierige Schüler, mit welchen du denselben Gegenstand behandelst, besprichst, durchdenkst!

Lernen, d. h. Nachdenken, Untersuchen, Forschen, und Lehren und Ueben müssen immer beisammen sein, wenn das Geschäft der Bildung recht gedeihen soll. Woher anders ist es zu erklären, daß denkende Lehrer überhaupt in den Gegenständen, mit welchen sie sich beschäftigen, eine vorzügliche Klarheit und Festigkeit gewinnen, als daher, daß sie genöthigt sind, sich über dieselben auszusprechen und Andere zur Auffassung derselben anzuleiten! Dieses Verhältniß nöthigt sie, den Gegenstand vorzüglich zu durchdenken, ihn von allen Seiten zu betrachten und sich seiner ganz zu bemächtigen. Dazu kommt, daß man erst dann die Lücken und Mängel des eigenen Wissens recht deutlich erkennt, wenn man sich über das Wissen selbst aussprechen will. Bleibt es bei dem bloßen, stillen Nachdenken, so bleibt uns manche Seite des Gegenstandes verborgen. Wir glauben, ihn vollständig erfaßt zu haben, ohne daß es wirklich geschehen. Erst wenn wir zur mündlichen Mittheilung uns veranlaßt sehen; wenn wir den Gegenstand der Individualität des Andern anpassen müssen; wenn wir etwa auch die Gegenbemerkungen und Einreden desselben vernehmen und zu widerlegen haben: erst durch die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden erhebt sich der Gegenstand zum vollen Lichte des Bewußtseins. Darum sucht der, der dieß aus eigner Erfahrung weiß, Gelegenheit, das still Gedachte in die Lautsprache überzutragen. Dies setzt eine höhere Thätigkeit voraus, als wenn man seine Gedanken bloß dem Papiere anvertraut. Mit dem lebendigen Worte wird auch der Gedanke selbst erst recht lebendig. Darum suche der lernende Lehrer überall Gelegenheit, durch die Begierde nach Geistesbildung mit ihm verbundene Freunde und Schüler um sich zu versammeln, um sie und sich selbst durch sie weiter zu bilden. So entsteht ein gegenseitiges Empfangen und Geben, das zu den höchsten Bedürfnissen und Genüssen des Geistes gehört. In dem gesellschaftlichen Treiben der Menschen herrscht so häufig die trivialste Leere, wo nicht Gemeinheit und Abschwächung; geistige Mittheilungen aber erhöhen und würzen das Leben und machen die Theilnehmer reif für andere würdige, menschliche Erfrischungen und Genüsse. Hat man eine Reihe von Stunden mit Geistigem sich beschäftigt, so ist man vorbereitet für den heiteren Scherz und andere Erzeugnisse geselliger Berührungen.

Ich setze voraus, daß es den Theilnehmern solcher Zusammenkünfte um wirkliche Geistesbildung ein rechter Ernst ist, daß es ihnen um die Wahrheit gilt. Alle andern, leider so häufig eintretenden Störungen und Zerwürfnisse fallen dann von selbst weg: die abschwächende Gleichgültigkeit, die eitle Rechthaberei, die Hervordrängung persönlicher Rücksichten, die stolzen Ansprüche auf Autorität und andere traurige Ungehörigkeiten, an welchen so mancher Lehrerverein, der bei seiner Entstehung heilsame Früchte zu versprechen schien, gescheitert ist. Wer nur allein das Wort führen will, auf Unterwerfung unter seine Machtsprüche Anspruch macht, seine Ansichten als unumstößliche Glaubenssätze Andern aufbürdet; wer keinen Widerspruch vertragen kann und darin einen Angriff auf seine (erhabene) Persönlichkeit findet, kurz wem es nicht um die Sache zu thun ist: ist nicht nur unfähig, einen Lehrerverein zu leiten, sondern überhaupt ein unwürdiges Mitglied jeder geselligen Geistesgemeinschaft. Durch die Verschiedenheit der Ansichten und die durch sie geweckte vielseitige Discussion derselben erscheint Jedem die Sache aus anderen Gesichtspunkten, als er sie bis dahin betrachtete, und die Einseitigkeit der Ansicht schwindet, und mit ihr der Irrthum und der Wahn; die richtige Ansicht aber bleibt, stärkt und verbreitet sich, und die durch das Wechselgespräch sich entwickelnde Kunst der Vertheidigung der eigenen und der Widerlegung fremder Meinungen ist an und für sich selbst für einen hohen geistigen Gewinn zu erachten. Darum ist überall die Meinungsverschiedenheit, die Freiheit der Meinungsäußerung, die Sprechfreiheit hochzuachten und aufrecht zu halten. „Wer mit uns ringt", sagt der große Engländer Burke, „stärkt unsre Nerven und vermehrt unsre Gewandtheit. Unser Gegner ist unser Helfer. Dieser wohlthätige Kampf mit Schwierigkeiten nöthigt uns zu einer genauern Bekanntschaft mit unserm Gegenstande, und zwingt uns, ihn von allen Seiten in's Auge zu fassen. Er wird uns nicht gestatten, oberflächlich zu sein." — Die Sprechfreiheit sichert die Denkfreiheit und gibt ihr erst für die Gesellschaft den rechten Werth. Ohne jene aber schwindet auch diese oder vermindert sich wenigstens außerordentlich, da die Funktion des Denkens mehr für ein Produkt der Gattung als der Individuen angesehen werden muß. Darum sei vor allen Dingen die Beschränktheit, die sich in der Rechthaberei, in dem Autoritätenzwange, in dem Nachbeten fremder Meinungen, in der persönlichen Anfeindung des Andersdenkenden zeigen, ferne von den Lehrern des Menschengeschlechts und der Jugend desselben, da man von ihnen mehr als von allen Andern vorurtheilsfreie Beurtheilungsgabe und reines Interesse für die Wahrheit und deren Untersuchung erwartet. Zugleich strebe jeder Lehrer nach der schönen und edlen Gabe, seine Gedanken in freiem Vortrage

darzulegen und gegen erhobenen Widerſpruch zu vertheidigen, nicht um der Vertheidigung und um der Kunſt der Dialektik, ſondern um der Wahrheit willen. Diejenigen aber, die da vermeinen, das Wahre wohl zu denken, es aber nicht darſtellen zu können, weil der rechte Ausdruck dazu fehle oder im Augenblick nicht zu finden ſei, bezeihen wir des Irrthums; denn was man von Sachen des Denkens nicht ſagen kann, das hat man entweder gar nicht, oder wenigſtens nicht klar gedacht. Gedanke und Wort entſtehen, wie Geiſt und Leib, in demſelben Momente der Geiſtesthätigkeit; das Eine iſt nicht ohne das Andere, wie der Geiſt in dieſem Zeitleben nicht ohne den Leib, der Leib nicht ohne den Geiſt. Uebungen in mündlicher Darſtellung ſind darum auch jeder Zeit Uebungen der Denkkraft, und deßwegen gaben wir den Lehrern und denen, die ſich zu Lehrern bilden wollen, den Rath, Gegenſtände, die ſie zu ihrem geiſtigen Eigenthum erheben wollen, Andern vorzutragen, oder, noch beſſer, Andere anzuleiten, dieſelben mit ihnen in gemeinſchaftlicher Thätigkeit aufzuſuchen und zu verarbeiten.

Die bis hieher mitgetheilten Rathſchläge, Bemerkungen und Winke mögen für den Zweck dieſer Mittheilungen genügen. Manches ließ ſich noch beifügen. Der denkende Kopf findet es ſelbſt, namentlich das, was individuell die Geiſtesbildung fördert. Nicht Alles gilt und paßt für Alle. Aber der Beſorgniß gebe ich mich nicht anheim, als wenn die Geſammtheit dieſer Aufforderung den ſtrebenden Jüngling und Mann abſchrecken werde. Wohl iſt es mit dem Streben nach Geiſtesbildung eine ernſte Sache, denn es fällt mit der Erreichung des Lebenszweckes ſelbſt zuſammen; aber den muthigen jugendlichen Geiſt ſchlägt dieſes nicht nieder; vielmehr belebt und ſteigert der Gedanke, daß man nur durch ſelbſteigne, nicht durch fremde Kraft, nur durch Tapferkeit des Geiſtes, nicht durch Seufzen und Bußübungen in das Reich der Geiſtesbildung eindringen könne, die Kraft, die in ihm ſchlummert. Zu den Höhen der Menſchheit führt keine glatte Spiegelfläche, auf der man träumend, phantaſirend und dichtend hinan kommen könnte; ſondern die Höhen wollen mit Anſtrengung allmählig erſtiegen ſein. Selbſt den Heroen unſers Geſchlechts iſt dies nicht leicht geworden. Ein Leſſing z. B. beſſerte ſtunden- und tagelang an einem kleinen Aufſatze, und Göthe verſichert, oft an einem Gedicht von kleinem Umfang mehr als einen ganzen Tag gefeilt, und im Laufe ſeines langen Lebens nie vier Wochen geraſtet zu haben. Um ſo mehr gilt uns kleinen Geiſtern die Mahnung, munter und wach zu ſein, damit wir uns, ſo lange es für uns taget, über die

breite Fläche, auf der ein großer Theil unſers Geſchlechtes graſet, zu lichteren Höhen erheben.

Nun gehen wir zu einer Mittheilung

2. der Rathſchläge über, welche der Lehrer in Betreff ſeines Schulunterrichts zu beachten hat, in ſo weit dadurch ſeine eigne Geiſtesbildung erſtrebt wird.

Den eben ausgeſprochenen Beſchränkungsſatz bitte ich nicht zu überſehen. Wir haben es hier noch nicht mit den Geſetzen und Regeln des Schulunterrichts, ſondern mit der Bildung der Lehrer zu thun. Den Unterricht, den ſie ertheilen, betrachten wir auch als ein Mittel, dieſelbe zu fördern, und darauf beziehen ſich folgende kurze Rathſchläge.

1) Bearbeite, ſtudire den (vorzutragenden, zu entwickelnden — zu lehrenden) Gegenſtand vorher in allen ſeinen Theilen und in ſeinem ganzen Umfange!
2) Lege deinem Unterrichte einen gedruckten Leitfaden zu Grunde, aber benutze denſelben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts ſelbſt nicht!
3) Gewöhne dich an eine bis in's Einzelnſte hineingehende Vorbereitung oder Präparation auf jeden einzelnen Abſchnitt und jede einzelne Lection!
4) Trage die Bemerkungen, Zuſätze, Erfahrungen, die du bei dem Unterrichte zu machen Gelegenheit haſt, in ein Buch ein!
5) Studire, ſobald du dich des zu Grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt haſt, andere Leitfäden und Schriften, welche denſelben Gegenſtand behandeln!
6) Suche einen dem Bedürfniſſe deiner Schüler durchaus entſprechenden Lehrgang aufzuſtellen!
7) Studire endlich unausgeſetzt und fortwährend ſolche Werke: allgemein pädagogiſche, didaktiſche, methodiſche, logiſche, pſychologiſche ꝛc., durch welche der Lehrer im Allgemeinen zu höherer Entwicklung hinan reift.

Dieſe Rathſchläge entſpringen aus dem Gedanken, daß die erfolgreiche Wirkſamkeit des Lehrers in der Schule hauptſächlich abhängt von der genauen Bekanntſchaft mit dem Lehrſtoffe und von der allmähligen, nie ſtillſtehenden Entwicklung deſſelben, beſonders des hellen Bewußtſeins und der klaren Einſicht in die ihn umgebenden Verhält-

niſſe. Darum muß man zuerſt von ihm verlangen, daß er ſich vor dem Beginne des Unterrichts mit dem einzelnen Gegenſtande möglichſt genau bekannt gemacht habe. Demnächſt habe ich zum Gebrauche eines gedruckten Leitfadens gerathen. Ich denke mir die Lage des Anfängers oder auch der meiſten Lehrer, welchen, wenn auch nicht Anderes, doch in der Regel die Zeit fehlt, eigene Leitfäden und Lehrgänge auszuarbeiten und drucken zu laſſen. Zudem iſt die Vorausſetzung feſtzuhalten, daß gedruckte Leitfäden eine größere Gediegenheit und Brauchbarkeit haben, als die unreifen Produkte eines Anfängers. Einen, nur mäßigen Anforderungen entſprechenden praktiſchen Lehrgang zu liefern, iſt in keinem Fache eine leichte Aufgabe. Nur die denkendſten, gewandteſten Lehrer ſind derſelben gewachſen. Daher rathe ich ernſtlich von der Meinung ab, daß ein angehender Lehrer ſich am beſten ſeine Lehrgänge ſelbſt entwerfe. Es fehlt ihm dazu nothwendig die Fähigkeit. Aber ich will nicht, daß er ſich lebenslang genau oder gar ſclaviſch an den Leitfaden binde. Nur zu Anfang folge er demſelben ſtreng. Das Herumſchweifen und ſogenannte Auswählen des Beſten aus allem Bekannten vernichtet gewöhnlich alle Einheit und den feſten Gang. Es iſt weit beſſer, einen einſeitigen Plan feſt zu verfolgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und ſich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfniß der Schüler oder gar von ſeinen Launen regieren zu laſſen; ich habe junge Lehrer kennen gelernt, die aus Allem das Beſte auszuwählen meinten. Es kommt gewöhnlich nichts dabei heraus. Ich lege daher auf den ausgeſprochenen Rath einen hohen Werth. Natürlicher Weiſe paßt auch der beſte Leitfaden, der zu Grunde gelegt wird, ſelten in jeder Beziehung und in allen einzelnen Theilen für den Fall, für die Kinder, für die Schule, wo man ihn gebrauchen will. Einen ſolchen univerſalen Lehrgang hat es nicht gegeben, wird es nie geben. Jeder Schriftſteller geht von gewiſſen Vorausſetzungen, beſtimmten Vorſtellungen in Betreff der äußeren Verhältniſſe der Schulen und Lehrer, für die er ſchreibt, aus; er ſelbſt gehört der nie ſtill ſtehenden, in ewiger Entwicklung begriffenen Zeit an; jeder einzelne Menſch hat als Individuum ſeine Eigenthümlichkeiten ꝛc. ꝛc.; wie wäre es zu erwarten, daß jemals ein Lehrbuch geſchrieben würde, das keiner Veränderung, keiner Verbeſſerung fähig und bedürftig wäre? Darum iſt die Forderung, einen in jeder Beziehung unverbeſſerlichen nnd unabänderlichen Leitfaden für irgend ein Fach haben zu wollen, durchaus nicht zu erfüllen; es iſt eine unverſtändige und ungerechte Forderung. Kein Buch kann deshalb auch den Geiſt des Lehrers erſetzen, weßhalb jeder pädagogiſche Schriftſteller an die Gebraucher ſeiner Bücher die Forderung macht, daß ſie mit denkendem Geiſte ſich derſelben bedienen

breite Fläche, auf der ein großer Theil unſers Geſchlechtes graſet, zu lichteren Höhen erheben.

Nun gehen wir zu einer Mittheilung

2. der Rathſchläge über, welche der Lehrer in Betreff ſeines Schulunterrichts zu beachten hat, in ſo weit dadurch ſeine eigne Geiſtesbildung erſtrebt wird.

Den eben ausgeſprochenen Beſchränkungsſatz bitte ich nicht zu überſehen. Wir haben es hier noch nicht mit den Geſetzen und Regeln des Schulunterrichts, ſondern mit der Bildung der Lehrer zu thun. Den Unterricht, den ſie ertheilen, betrachten wir auch als ein Mittel, dieſelbe zu fördern, und darauf beziehen ſich folgende kurze Rathſchläge.

1) Bearbeite, ſtudire den (vorzutragenden, zu entwickelnden — zu lehrenden) Gegenſtand vorher in allen ſeinen Theilen und in ſeinem ganzen Umfange!
2) Lege deinem Unterrichte einen gedruckten Leitfaden zu Grunde, aber benutze denſelben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts ſelbſt nicht!
3) Gewöhne dich an eine bis in's Einzelnſte hineingehende Vorbereitung oder Präparation auf jeden einzelnen Abſchnitt und jede einzelne Lection!
4) Trage die Bemerkungen, Zuſätze, Erfahrungen, die du bei dem Unterrichte zu machen Gelegenheit haſt, in ein Buch ein!
5) Studire, ſobald du dich des zu Grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt haſt, andere Leitfäden und Schriften, welche denſelben Gegenſtand behandeln!
6) Suche einen dem Bedürfniſſe deiner Schüler durchaus entſprechenden Lehrgang aufzuſtellen!
7) Studire endlich unausgeſetzt und fortwährend ſolche Werke: allgemein pädagogiſche, didaktiſche, methodiſche, logiſche, pſychologiſche ꝛc., durch welche der Lehrer im Allgemeinen zu höherer Entwicklung hinan reift.

Dieſe Rathſchläge entſpringen aus dem Gedanken, daß die erfolgreiche Wirkſamkeit des Lehrers in der Schule hauptſächlich abhängt von der genauen Bekanntſchaft mit dem Lehrſtoffe und von der allmähligen, nie ſtillſtehenden Entwicklung deſſelben, beſonders des hellen Bewußtſeins und der klaren Einſicht in die ihn umgebenden Verhält-

niſſe. Darum muß man zuerſt von ihm verlangen, daß er ſich vor dem Beginne des Unterrichts mit dem einzelnen Gegenſtande möglichſt genau bekannt gemacht habe. Demnächſt habe ich zum Gebrauche eines gedruckten Leitfadens gerathen. Ich denke mir die Lage des Anfängers oder auch der meiſten Lehrer, welchen, wenn auch nicht Anderes, doch in der Regel die Zeit fehlt, eigene Leitfäden und Lehrgänge auszuarbeiten und drucken zu laſſen. Zudem iſt die Vorausſetzung feſtzuhalten, daß gedruckte Leitfäden eine größere Gediegenheit und Brauchbarkeit haben, als die unreifen Produkte eines Anfängers. Einen, nur mäßigen Anforderungen entſprechenden praktiſchen Lehrgang zu liefern, iſt in keinem Fache eine leichte Aufgabe. Nur die denkendſten, gewandteſten Lehrer ſind derſelben gewachſen. Daher rathe ich ernſtlich von der Meinung ab, daß ein angehender Lehrer ſich am beſten ſeine Lehrgänge ſelbſt entwerfe. Es fehlt ihm dazu nothwendig die Fähigkeit. Aber ich will nicht, daß er ſich lebenslang genau oder gar ſclaviſch an den Leitfaden binde. Nur zu Anfang folge er demſelben ſtreng. Das Herumſchweifen und ſogenannte Auswählen des Beſten aus allem Bekannten vernichtet gewöhnlich alle Einheit und den feſten Gang. Es iſt weit beſſer, einen einſeitigen Plan feſt zu verfolgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und ſich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfniß der Schüler oder gar von ſeinen Launen regieren zu laſſen; ich habe junge Lehrer kennen gelernt, die aus Allem das Beſte auszuwählen meinten. Es kommt gewöhnlich nichts dabei heraus. Ich lege daher auf den ausgeſprochenen Rath einen hohen Werth. Natürlicher Weiſe paßt auch der beſte Leitfaden, der zu Grunde gelegt wird, ſelten in jeder Beziehung und in allen einzelnen Theilen für den Fall, für die Kinder, für die Schule, wo man ihn gebrauchen will. Einen ſolchen univerſalen Lehrgang hat es nicht gegeben, wird es nie geben. Jeder Schriftſteller geht von gewiſſen Vorausſetzungen, beſtimmten Vorſtellungen in Betreff der äußeren Verhältniſſe der Schulen und Lehrer, für die er ſchreibt, aus; er ſelbſt gehört der nie ſtill ſtehenden, in ewiger Entwicklung begriffenen Zeit an; jeder einzelne Menſch hat als Individuum ſeine Eigenthümlichkeiten ꝛc. ꝛc.; wie wäre es zu erwarten, daß jemals ein Lehrbuch geſchrieben würde, das keiner Veränderung, keiner Verbeſſerung fähig und bedürftig wäre? Darum iſt die Forderung, einen in jeder Beziehung unverbeſſerlichen nnd unabänderlichen Leitfaden für irgend ein Fach haben zu wollen, durchaus nicht zu erfüllen; es iſt eine unverſtändige und ungerechte Forderung. Kein Buch kann deshalb auch den Geiſt des Lehrers erſetzen, weßhalb jeder pädagogiſche Schriftſteller an die Gebraucher ſeiner Bücher die Forderung macht, daß ſie mit denkendem Geiſte ſich derſelben bedienen

und die Abänderungen, seien es nun Weglassungen und Zusammenziehungen, oder Zusätze und Erweiterungen, vornehmen, die durch die Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse, in welchen sie sich mit ihren Schülern befinden, hervorgerufen und bedingt werden. Eben um den Lehrer dazu allmählig zu befähigen, verlange ich gewiss enthaft Vorbereitung auf die einzelnen Lectionen, aufmerksames Beobachten während derselben und genaues Eintragen der gemachten Erfahrungen in ein dazu bestimmtes Buch nach denselben. In solcher Weise erlangt der Lehrer zuletzt eine solche Reife, daß er entweder jeden Leitfaden entbehren, oder sich denselben selbst schreiben kann. Damit aber die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Unterrichts sich ganz frei den Schülern zuwenden könne, setze ich fest, daß er sich des zu Grunde gelegten Leitfadens während des Unterrichts nicht bediene. Der Lehrer soll nicht aus dem Buche, sondern aus dem Kopfe lehren; das rechte Lernbuch der Schüler ist der denkende Geist des Lehrers, der mit selbstständiger Beherrschung des Stoffes dem einzelnen Schüler gibt, was derselbe bedarf, dem einen Milch, dem andern Speise. Der Lehrer muß, um in einem Gleichniß zu sprechen, die Kochkunst verstehen. Der Stoff, aus welchem die Speisen bereitet werden, ist überall derselbe, und er wird ihm geliefert. Aber die Zubereitungen desselben nach dem jedesmaligen Appetit und der vorhandenen Verdauungskraft der Schüler ist seine Sache. Kein anderer kann das für ihn leisten. Ein guter Leitfaden liefert die Fingerzeige dazu; aber das eigene Nachdenken wird dadurch nicht ersetzt, geschweige überflüssig gemacht. In den besseren Seminarien werden daher die Zöglinge gleich zu Anfang daran gewöhnt, aus dem Kopfe, nicht aus dem Buche zu lehren. Es ist eine sclavische Abhängigkeit eines Lehrers, wenn er überall des Buches bedarf. Er kann dann seine Aufmerksamkeit nicht ungetheilt den Schülern zuwenden; an eine freie, fröhliche Entwicklung ist nicht zu denken; vielmehr legt er ihnen die Schnürbrust des Buches an, und eine Geistesentfesselung derselben ist dann rein unmöglich geworden. Recht sorgfältig studire der Lehrer zu Hause die Lehrbücher; aber vor seinen Schülern arbeite er mit freiem, unabhängigem Geiste! Es versteht sich von selbst, daß Solches nicht in allen Lectionen, z. B. in den Lese- und Bibelstunden ꝛc., möglich ist. Aber wo es angeht, da sei der Fall. Für alle Lectionen ohne Ausnahme verlangen wir aber eine totale Beherrschung des Stoffes von Seiten des Lehrers. Um ihn dazu überhaupt zu befähigen, gaben wir eben die beiden Winke, nach vollständiger Bekanntschaft mit dem befolgten Leitfaden die Werke anderer Schriftsteller über denselben Gegenstand zu benutzen, und außerdem durch das Studium geeigneter Schriften eine fortgesetzte Steigerung der pädagogisch-didaktischen Ein-

ſicht und der didaktiſch-methodiſchen Kunſtfertigkeiten einzuleiten und feſtzuhalten. Hat ſich ein Lehrer durch öftere Wiederholung mit einem Leitfaden ganz vertraut gemacht, ſo bedarf es der Vorbereitung auf jede einzelne Lection zwar nicht mehr; aber das Bedürfniß nach Erweiterung der Anſicht und nach Erfriſchung des eignen Geiſtes hört darum nicht auf. Das Letztere vermehrt ſich vielmehr mit den Jahren, und aus der ſeltenen Befriedigung deſſelben erklären wir uns die traurige Wahrnehmung, daß ſo viele Lehrer ihren urſprünglichen Lehreifer allmählig verlieren und zuletzt vielleicht ganz erſchlaffen. Es liegt in der Natur ſtrebender Köpfe, mit ausgezeichnetem Eifer denjenigen Gegenſtänden obzuliegen und ſie mit Feuereifer zu lehren, die ſie noch nicht ganz durchdrungen haben. Sobald dieſes aber gelungen iſt, vermindert ſich ihre Zuneigung zu ihnen, und der Eifer erkaltet. Der Reiz der Neuheit iſt verſchwunden, und die Forſchluſt hat ihre Befriedigung erhalten. Wenn daher der Lehreifer eines angehenden Lehrers vorzüglich aus dem Vergnügen an der Durchdringung eines noch nicht ganz bewältigten Lehrſtoffes, *nicht aus der Liebe zum Lehren überhaupt* ſtammt, ſo läßt ſich mit Sicherheit erwarten, daß dieſer Eifer allmählig erkalten werde. Der rechte, d. h. der nie verſchwindende Lehreifer muß in der Liebe zum Lehramte, zur Beſchäftigung mit der Entwicklung der Kinderwelt begründet ſein, ſo daß es dem Lehrer mehr oder weniger gleichgültig iſt, *was* er zu lehren hat. Er will lehren; das Lehren iſt ſeine Freude, ſein Genuß, ſein Beruf. Um aber doch auch den Geiſt fortwährend für den Stoff zu intereſſiren und zu erfriſchen — denn welcher ſtrebende Menſch fühlte nicht das Bedürfniß nach Erweiterung der Anſicht und nach Erfriſchung des Geiſtes bei der ewigen Wiederkehr derſelben Gegenſtände und bei der lebenslänglichen Beſchäftigung mit dem Einen und Gleichen! — ſo ſtudire man fortwährend die Schriften anderer Männer über die Lehrgegenſtände, die man lehrt. Iſt die Erfriſchung nicht in der Neuheit des Stoffes zu finden, ſo ſuche man ſie in der Verſchiedenheit der Anſichten über denſelben und in der Mannigfaltigkeit der Behandlungsweiſe. Das eben charakteriſirt ja den gebildeten Lehrer, daß er einen Gegenſtand in der mannigfaltigſten Weiſe zu behandeln verſtehe, und darin liegt eben der Vorzug der *öffentlichen* Schule vor jedem Privatunterricht, daß ſie denſelben Gegenſtand von den verſchiedenſten Seiten, je nach der Eigenthümlichkeit der verſammelten Köpfe, betrachten lehrt.

Endlich muß der Lehrer im Allgemeinen ſtets nach der Erhöhung ſeiner didaktiſchen Einſichten und Fertigkeiten trachten. Das Weſen der Bildung liegt weit mehr in der Allgemeinheit und in Univerſall-

tät der Ansichten, als in der Masse des Wissens. *) Darum studire Jeder fortwährend außer den Lehrschriften über einzelne Gebiete des Unterrichts Werke, welche sich mit der Untersuchung und Darstellung allgemein pädagogischer, didaktischer und methodischer Gegenstände beschäftigen. Von vorzüglichem Einfluß auf die Lehrerbildung ist auch eine möglichst genaue Kenntniß der Psychologie und der Logik. Denn die Psychologie oder allgemeiner die Anthropologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann. Die Logik aber enthüllt dem Kenner die Organisation des Erkenntnißvermögens, dessen Entwicklung des Lehrers Hauptgeschäft ist und bleibt. Wir meinen damit nicht eine äußerliche Auffassung der abstrakten Formen und Formeln in vielen dürren Compendien der Logik, sondern eine belebte Auffassung der Formen des denkenden Geistes und eine lebendige Anschauung der Functionen des erkennenden Geistes in allen einzelnen Erscheinungen seiner Thätigkeit. Verbindet der Lehrer in solcher Weise die Durchforschung der einzelnen Lehrfächer mit dem Studium allgemeiner Werke, so gelangt er endlich zur Reife der Bildung im Besonderen und Allgemeinen.

III.

Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik.

In diesem Kapitel haben wir ein Vierfaches auseinander zu setzen:

1) wem dieses Studium vorzüglich zu empfehlen sei;
2) was von den dahin einschlagenden Schriften bis jetzt geleistet worden;

*) Obiger Satz wird nicht so verstanden, d. h. miß verstanden werden, als wenn er besage, das Wesen der Bildung liege in der Kenntniß der allgemeinen Gesetze und Regeln, kurz des Abstrahirten, ohne die Kenntniß des Einzelnen, Unmittelbaren, Konkreten. Das wäre ein gar arges Mißverständniß. Denn das Erste ruht auf dem Zweiten; jenes schwebt ohne dieses im leeren, hohlen Raum. Zunächst und zuerst kommt es also überall auf die Kenntniß und Erkenntniß des Einzelnen und Speciellen an. Nur soll man dabei nicht stehen bleiben, sondern zu dem, in ihm liegenden Allgemeinen, Gesetzmäßigen aufsteigen, in und aus dem Besonderen das Allgemeine erkennen, und dann jenes aus diesem ableiten lernen.

3) wie die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik aufzufassen und festzustellen;
4) welche Schriften über diese Gegenstände als die besten und brauchbarsten anzusehen seien.

Die drei ersten Punkte bilden die Einleitung zu dem vierten, auf den es eigentlich und hauptsächlich ankommt.

I. Wem das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik besonders zu empfehlen sei, und wem nicht.

Die Pädagogik, Didaktik und Methodik stellen das allgemeine Wissen des Erziehers und Lehrers auf. Sie haben es nicht zu thun mit einem einzelnen Begriffe, Urtheile oder einem speciellen Gedanken, nicht einmal mit einem einzelnen Unterrichtsgegenstande, oder sie behandeln ihn wenigstens in einer allgemeinen Weise. Das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik ist also eine Beschäftigung mit dem Allgemeinen. Im Verlaufe des menschlichen Lebens kommt dem Menschen das Einzelne, Besondere, Konkrete früher zum Bewußtsein, als das Allgemeine, Abstrakte. Und dieser Entwicklungsgang entspricht der Natur des menschlichen Geistes. Er nimmt zuerst das Einzelne wahr, vergleicht das Aehnliche und Zusammengehörige mit einander, erhebt sich in Begriffen über das Besondere, und stellt endlich allgemeine Grundsätze und Regeln auf, unter welchen das Besondere befaßt wird. Ist dieses, woran nicht zu zweifeln — denn Jeder braucht sich nur des Verlaufs und der Geschichte seiner Entwicklung zu erinnern — der Gang der Natur des Menschen, so folgt daraus, daß wir bei unserer Selbstbildung diese Regel zu befolgen haben, d. h. daß wir die Kenntniß des Besonderen dem Studium des Allgemeinen vorausgehen lassen, um auf der Grundlage jenes dieses zu erbauen und aus ihm zu entwickeln. Wollten wir umgekehrt verfahren und mit der Auffassung des Allgemeinen beginnen, so würden wir das Spätere, Höhere dem Früheren, Niedereren vorauszusenden, das Dach zum Fundamente zu machen uns bemühen; wir würden aber bald inne werden, daß wir das Allgemeine ohne das Besondere gar nicht zu verstehen im Stande sind. Jenes ohne dieses ist ein leerer, hohler Schemen, eine inhaltslose Form, und sein Wissen ein nichtiges, geistloses Spiel mit Begriffen — Wortschall und Dunst. Das Allgemeine ist daher von dem Besonderen jederzeit abhängig; das Besondere kann aber ohne das Allgemeine bestehen, und es hat einen von diesem unabhängigen, selbstständigen Werth, woge-

gen das Allgemeine ohne das Besondere gar nichts ist. Diese Sätze sind aber nicht so zu verstehen, als wenn das Allgemeine von dem Besonderen getrennt wäre, zu ihm hinzukäme; vielmehr liegt das Allgemeine in dem Besonderen. Nur kann dieses ohne jenes erkannt werden, und jederzeit muß das Besondere, wenn das Allgemeine nicht ein Leeres sein soll, vorher aufgefaßt, und das Allgemeine aus dem Besonderen entwickelt werden. Was erscheint, ist jederzeit ein Besonderes; das Allgemeine kann allein für sich nicht erscheinen, es kommt in und mit dem Besonderen zum Dasein. Das Allgemeine allein wird nur gedacht, abstrahirt. Den Inhalt der Begriffe: Mensch, Thier, Pflanze, Obst ꝛc. kann man allein für sich nicht darstellen. Er existirt nur in einzelnen Menschen, Thieren, Pflanzen, Obstarten oder Individuen, die mehr sind als (allgemeine) Menschen, Thiere, Pflanzen ꝛc. Einen (abstracten) Menschen hat daher Niemand gesehen ꝛc.; (abstractes) Obst kann man nicht essen, sondern nur Pflaumen, Kirschen ꝛc. Und selbst auch diese nicht, sondern einzelne, bestimmte, individuelle Pflaumen oder Kirschen. Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, kein einzelner Winkel ist nur ein abstracter hohler Winkel, sondern entweder ein spitzer, rechter oder stumpfer; aber kann in jedem Falle auch ein hohler. Das Abstracte liegt in dem Konkreten. Der gewöhnlichen oder natürlichen Entwickelung gemäß faßt man immer zuerst Einzelnes, Individuelles auf; aber man bleibt dabei nicht stehen, man erhebt sich durch den Verstand von ihm zum Allgemeinen.

Diese Wahrheiten führen zu dem Schlusse, daß überall im Unterrichte Anderer, wie in der Bemühung um Selbstbildung, mit der Kenntniß der besonderen Gegenstände in ihren Einzelheiten angefangen werden müsse, daß daher der sich zum Lehramte erst bestimmende und dazu vorbereitende Lehrer sich zunächst und zuerst ausschließlich mit dem Studium der besonderen Fächer des Wissens zu befassen habe. Erst wenn er mit diesen ziemlich in's Reine gekommen, kann das Studium des allgemein-pädagogischen Wissens ihm Gewinn bringen. Darum empfehlen wir also hiermit das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik dem gereiften Seminaristen, dem nach Weiterbildung strebenden Lehrer, nicht dem Anfänger. Für jene aber ist es von entschiedener Wichtigkeit. Ich habe schon einmal gesagt, daß die Kenntniß des Allgemeinen zu den wesentlichen Merkmalen jeder wahren Bildung gehöre. Die Kenntniß des Allgemeinen ohne die Kenntniß des Besonderen — wenn sie anders überhaupt möglich — ist leer und hohl; die Kenntniß des Besonderen allein, d. h. einer Masse von Einzelheiten ohne die Verbindung derselben zu höheren Einheiten und ohne die Kenntniß ihrer Ableitung von allgemeinen Ge-

ſetzen und Grundſätzen, d. h. ohne das Allgemeine, führt höchſtens zu erfahrungsmäßig ſicherem Verfahren (Empirismus), nie aber zu einem Standpunkte, von dem aus man mit hellem Bewußtſein alle Einzelheiten überſieht und die beſonderen Erſcheinungen nach ihren Quellen und Gründen zu begreifen vermag. Darum gehört das Studium der genannten Gebiete allerdings zum Weſen der Lehrerbildung. Nur muß damit, wie geſagt, nicht begonnen werden. Es iſt das Spätere und Höhere. Wir würden daher auch die Anleitung zu dem Studium des Allgemeinen der Anweiſung zur Behandlung des Beſondern nicht vorausgeſchickt haben, wenn nicht dadurch ein beſſerer Zuſammenhang der Theile hervorgebracht worden wäre. Will der Anfänger der Lehrkunſt (der Schulamtspräparand) ſich mit den unter Nr. 4 dieſes Kapitels nahmhaft gemachten Schriften alsbald bekannt machen, ſo geſchehe es überſichtlich und vorläufig, etwa um zu erfahren, wohin das Studium der einzelnen Gebiete führet und wie die Aufführung der einzelnen Stockwerke des Gebäudes endigt. Mit dieſen aber beſchäftige er ſich zunächſt mit emſigem Fleiße. Alsdann gewinnt er eine ſichere Grundlage, und vermeidet alles leere Wortwerk und eitele Spiel mit hohlen Begriffen, das uns, leider! noch ſo häufig im Leben und in der Schule begegnet. Deßhalb hoffe auch ja Keiner, durch das Studium irgend einer Theorie ein praktiſcher Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt ſich nur in der Praxis, im Leben. Man kann alle Geſetze und Regeln wiſſen, ohne ſie zweckmäßig anwenden zu können; und man kann (es gibt Leute, welche) ſie zweckmäßig anwenden, ohne ſich der Theorie, der allgemeinen Regeln u. ſ. w. bewußt zu ſein. Wie der Dichter, ſo wird auch der Erzieher, der Lehrer geboren. Die Anlagen derſelben bedürfen aber der Weckung, der Ausbildung. Am ſicherſten wird dieſe gewonnen in einer wahrhaft erziehenden Umgebung, durch Menſchen, welche Meiſter ſind in der Erziehung und in dem Unterricht. Dieſes Leben weckt die ſchlummernde Anlage und entwickelt den pädagogiſchen Takt, den Lehrtakt. Die hinzukommende Theorie klärt darüber auf, erhebt zu klarem Bewußtſein, was vorher, gleichſam inſtinktartig, im Gefühl beſchloſſen war. Wem dieſes Gefühl fehlt, den bildet auch keine Theorie zum Erzieher oder Lehrer. Aber eine richtige Theorie befeſtigt in richtigem Thun, beſeitigt Einſeitigkeiten und Verirrungen, erhebt über Lokales und Individuelles zu allgemeinen Anſichten und Ueberzeugungen. Das Erſte, Nächſte, Nothwendigſte iſt ſie deshalb freilich nicht; aber ſie verliert auch dadurch noch nicht ihren Werth.

2. Was von den Schriften, welche sich mit Pädagogik, Didaktik und Methodik im Allgemeinen und in besonderer Beziehung auf die Elementarschule bis jetzt geleistet worden.

Wir sprechen also hier von der Ausbildung der Pädagogik im Allgemeinen, d. h. in so fern sie eine wissenschaftliche Disciplin ist, und von ihrer Behandlung für die Elementarschule und den Elementarlehrer im Besonderen.

Vergleichen wir die Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft mit der Vollendung, deren sich andere Wissenschaften zu erfreuen haben, so entgeht uns die Wahrnehmung nicht, daß für die Pädagogik noch sehr viel zu wünschen übrig bleibt. Offenbar ist sie zu einem vollständigen System noch nicht ausgebildet und man geräth in Verlegenheit, wenn man aufgefordert wird, ein Werk zu nennen, welches ein allgemein anerkanntes oder überhaupt nur ein System der Erziehungswissenschaft enthalte. Im strengen Sinne des Wortes existirt es noch nicht. Wir besitzen nur Bruchstücke oder Vorarbeiten zu einem solchen.

Der Grund dieser mangelhaften Ausbildung der Pädagogik ist in mancherlei Verhältnissen zu suchen. Erstens ist sie nicht eine selbstständige, rein aus sich zu schöpfende, sondern eine abhängige Wissenschaft. Sie ist abhängig von der Philosophie, besonders von den Theilen, die man Antropologie oder Psychologie und Theologie nennt. Es wird Niemand Wunder nehmen, daß wir die Religionswissenschaft zur Philosophie rechnen. Beide verhalten sich zu der Pädagogik in dem Gesichtspunkte, aus dem wir sie hier betrachten, auf dieselbe Weise. Da sich nun kein philosophisches System bisher allgemeine Anerkennung erworben hat, auch auf dem Gebiete der Theologie noch Differenzen über die wesentlichsten Punkte statt finden, so mußte die Pädagogik darunter leiden. Deßwegen besitzen wir wohl Erziehungssysteme nach bestimmten philosophischen Grundsätzen, z. B. nach Kantischen, aber noch keines, das sich den allgemeinen Beifall der Stimmfähigen erworben hätte. Nothwendiger Weise wird auch die religiöse Ansicht und das Glaubensbekenntniß der Verfasser auf ihre pädagogischen Principien influiren. „Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie", sagt Herbart, „sind eigentlich schuld daran, daß anstatt wahrer Pädagogik eine Fluth von pädagogischen Meinungen im Umlauf ist. Diejenigen, welche keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen Regeln."

Dazu kommt zweitens, daß die Pädagogik nur zum Theil und zwar zum kleinſten Theil eine reine oder a priori'ſche Wiſſenſchaft iſt, der andere, größere Theil derſelben aber ſeine Geſetze aus der Erfahrung, aus dem Leben ſelbſt, empfängt. Der reine Theil derſelben hat es, vorausgeſetzt, daß das Ziel der Menſchenbeſtimmung als Ziel aller Pädagogik von der Theologie oder der Philoſophie überhaupt feſtgeſtellt iſt, faſt nur noch mit dem einen Princip der Naturgemäßheit zu thun, welches ſie aus der Pſychologie entlehnt und deſſen Inhalt von dieſer Hülfs- oder Grundwiſſenſchaft der Pädagogik aufzuſtellen iſt. Wie beſchränkt und ſelbſt wie wenig vollendet dieſer Theil der reinen Pädagogik iſt, kann man z. B. aus Schwarz's Erziehungslehre, in der auf ſehr kleinem Raume der ganze Inhalt der reinen Pädagogik behandelt iſt, und aus Weiller's Syſtem der Erziehungskunde, welches Kantiſchen Grundſätzen folgt, erſehen.

Der übrige, unendlich breitere, aber darum nicht weniger wichtige Theil der Pädagogik iſt Erfahrungswiſſenſchaft, kann wenigſtens nicht ohne Erfahrung aufgeſtellt werden und muß ſich auf das Leben beziehen. Der zu erziehende Menſch kann wohl als ein von jedem beſtimmten Raume und jeder beſtimmten Zeit unabhängiges Weſen betrachtet werden, — und es iſt dieſes eine ſehr fruchtbare Betrachtungsweiſe, um die allgemeinſten Grundſätze aller Menſchenerziehung, die für jeden Raum und für alle Zeit, alſo eine ewige Geltung haben, aufzufinden —, aber der zu erziehende Menſch muß jeder Zeit als ein in beſtimmtem Raume befindliches oder auf irgend einem Theile des Erdbodens lebendes und als ein irgend einer beſtimmten Zeit angehöriges Weſen betrachtet werden. Jeder Menſch lebt unter einem Volke zu einer gewiſſen Zeit. Er iſt nach den Verhältniſſen dieſes Volks und für dieſe Zeit, oder, nach Kant, für die nächſte Zukunft (das Eine ſchließt das Andere nicht aus) zu erziehen. Alſo nimmt die Erziehung deſſelben ihre Regeln und Geſetze von der Beſchaffenheit dieſes Volkes und dieſer Zeit oder von der Geſchichte. Mit einem Wort: es ſtellt ſich neben den allgemeinen Begriff der Naturgemäßheit der weniger allgemeine der Kulturgemäßheit, welche den erſteren ergänzt und nach vielen Seiten hin modificirt. Wenn daher auch der allgemeinſte (rein-pſychologiſche) Theil der Erziehungslehre wirklich bereits ſyſtematiſch aufgeſtellt wäre, ſo würde derſelbe doch für die verſchiedenen Racen und Völkerſchaften auf dem Erdboden und für dieſelbe Nation in verſchiedenen Zeiten eine andere Farbe und zum Theil auch einen andern Inhalt erhalten. Wollte man z. B. aſiatiſche Völker der heutigen Zeit eben ſo erziehen wie die neu-europäiſchen, weder Rückſicht nehmen auf die Geſchichte, welche die einzelnen erlebt haben, noch auf ihre Religionen, noch auf ihre Staats-

verfassungen, noch auf andere Momente: so würde man gewiß kein glückliches Resultat erzielen. Unmöglich läßt sich der Einfluß der genannten Principien auf die wirkliche Erziehung abwehren. Darum müssen sie auch in einem pädagogischen System gehörig gewürdigt werden. Eine Despotie verlangt eine andere Erziehung der Jugend, als eine Republik, und beide eine andere als eine Monarchie, und in dieser wird sie in der absoluten wieder verschieden sein von der in der constitutionellen. Darum verlangt Pölitz z. B. eine Umgestaltung und Reorganisation des öffentlichen Erziehungs- und Schulwesens, sobald eine Monarchie das constitutionelle Princip aufnimmt, weil ohne dieses das veränderte Princip weder Grund noch Boden habe. Mit der Staatsverfassung hat sich in Frankreich auch alsbald und jedesmal die Form und der Inhalt der Erziehung verändert.*) Aus dem Allen erkennen wir, daß eine für alle Orte und alle Zeiten passende Erziehungslehre gar nicht aufgestellt werden kann, es sei denn, ihr Urheber beschränke sich auf die Darstellung der allgemeinsten Theorie, die aber nur sehr kurz ausfallen könnte. Wir sind sehr weit entfernt, einer solchen Darstellung den Werth abzusprechen; wir können nur wünschen, daß sie bald erscheinen möge; aber Alles wird sie nicht leisten. Der Einfluß des religiösen, politischen und historischen Princips auf die Pädagogik ist gar nicht zu verkennen; ja selbst die merkantilischen, technischen und andere Interessen werden in einem einigermaßen befriedigenden System der Erziehung für eine Nation ihre Stelle und ihre Würdigung verlangen. Und so wird sich aus allem Bisherigen die Schwierigkeit der Aufgabe, die Pädagogik systematisch und wissenschaftlich zu begründen, wohl für einen Jeden klar herausstellen, so daß es begriffen werden kann, warum es uns bis diesen Tag an einem allgemein gültigen System der Pädagogik fehlt. Die Stimmführer sind darüber nur einer Meinung, wie Solches z. B. aus Schwarz' neuestem Werke: „Das Leben in seiner Blüthe" zu ersehen ist.

Zu den bisher aufgestellten allgemeinen Ursachen des Mangels eines solchen Systems gesellt sich noch eine persönliche. Wenn wir

*) In obiger Beziehung hat das, ursprünglich nur für einen speciellen (unerreicht gebliebenen) Zweck geschriebene Buch: „Die Freiheit des Unterrichts, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich der Niederlande und die gegenwärtige Opposition in demselben, von einem wahrheitliebenden Schweizer (Münch). Bonn, bei Weber, 1829" ein historisches Interesse.

die Frage aufstellen: von wem wird ein System der Erziehung zu erwarten sein? so werden wir dieses Hinderniß entdecken. Offenbar kann dasselbe nur von philosophisch-gebildeten Staatsmännern und Gesetzgebern, oder von gelehrten oder auch nicht-gelehrten Männern, die sich mit Erziehung und Unterricht beschäftigt haben, ausgehen. Wirklichen Staatsmännern und Gesetzgebern fehlt es aber leicht an der zur Vollendung eines Erziehungssystems erforderlichen Erfahrung, und die Männer, welche diese besitzen, haben selten die übrigen Kenntnisse und Einsichten über Geschichte, Religion, Politik, so daß ein seltener Verein von Talent, Ausbildung, Stellung im Leben und Erfahrung in demselben Individuum dazu erforderlich sein wird, um die hohe Aufgabe, von der wir reden, einigermaßen befriedigend lösen zu können. Die gelehrten Schulmänner der letzten Jahrhunderte erlagen meist unter der Last der (sogenannten) Gelehrsamkeit, der religiösen Beschränktheit und des Schlendrianismus, und Lehrer des Volksschulwesens konnten sich, selbst wenn andere Sterne ihnen günstiger geleuchtet hätten, unter dem ökonomischen Drucke, der auf ihnen lastete, nicht zu der Freiheit des Geistes erheben, welche die sichere Aufstellung eines wahren Erziehungssystems voraussetzt.

Aus diesen Verhältnissen und dieser Lage der Dinge erklärt sich die anfangs auffallende Erscheinung, daß die Pädagogik, welche unbedenklich zu den ersten und wichtigsten Wissenschaften gehört, welche die Alten als den Mittelpunkt und die Königin aller andern betrachteten, noch so wenig ausgebildet worden. Und es läßt sich aus der Lage der dieses glückliche Resultat bedingenden Umstände mit Bestimmtheit erklären, daß wir keine Hoffnung haben, alsbald ein genügendes System der Erziehung erscheinen zu sehen. So lange die Psychologie nicht besser begründet ist, als jetzt; so lange über die wichtigsten Seiten der Religion, nämlich über ihren Grund und ihre Quellen und darum ihre Methoden nicht mehr Uebereinstimmung unter den Sachkundigen herrscht, als gegenwärtig; so lange der Streit der Gegenwart über den Vorrang der politischen Principien nicht aufgehört hat: so lange dürfen wir kein System der Erziehung erwarten, welches mit allgemeinem Beifall aufgenommen werden dürfte. Aber auch das müssen wir erkennen, daß die wissenschaftliche Aufgabe einer solchen Darstellung nie in solcher Weise gelöset werden kann, daß nun nichts weiter zu thun wäre, als ihre Vorschriften in Ausführung zu bringen. Die Pädagogik hat es mit dem Menschengeschlechte zu thun, das, in einer beständigen Veränderung begriffen, zu einer unendlichen Entwicklung bestimmt ist. Darum kann und darf keine Zeit kommen, wo das

Erziehungssystem stationär werden könnte. Vielmehr ist den Pädagogen die Aufgabe gefallen, den allgemeinen, unabänderlichen Theil ihres Lehrgebäudes stets auf Zeit und Ort anzuwenden und je nach Verschiedenheit der Verhältnisse und Umstände zu modificiren, um das Menschengeschlecht in nie stillstehendem Entwicklungsproceß zu erhalten.

Endlich ist es, um den zweiten Theil der gestellten Frage in aller Kürze zu lösen, von der Ausbildung des elementarischen Theils der Pädagogik, Didaktik und Methodik zu reden. Wir beschränken nämlich den Begriff dieses Wortes auf die Schulerziehung und den Schulunterricht und zwar in der Elementarschule unter uns. Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche, durch die derselben gesetzten Zielpunkte, also sowohl in äußerlicher als innerlicher Beziehung, ihre feste Begränzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch aus jenem unendlichen Felde auf eine verhältnißmäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Theils der Pädagogik (unter welchem Worte wir bisher die beiden andern Theile immer mit inbegriffen) nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, sowohl was die Erziehung oder die Disciplin, als was den Unterricht oder die Doktrin derselben betrifft. In dieser doppelten Hinsicht ist von deutschen Schriftstellern bereits recht viel geleistet worden, was wir mit freudigem Danke anerkennen. Warum in diesem speciellen Theile der Pädagogik mehr geschehen ist, als in jenem allgemeinen, ist unschwer einzusehen. Die Aufgabe selbst machte an den, der sie lösen wollte, nur geringe Anforderungen in Verhältniß zu der universalen Aufgabe der Pädagogik überhaupt. Der Volksschule gehört wegen ihrer mannigfachen Beschränkung das erziehliche Moment der Jugend nur auf eine sehr beschränkte Weise an. Was sie unter uns zu leisten hat, ist durch bestimmte Gesetze vorgeschrieben, die Mittel, durch welche diese Leistungen aufgebracht werden sollen, liegen vor, und nirgends ist in der Aufgabe etwas Unbestimmtes oder Ueberschwengliches. Die Volksschule ist unter uns ein abhängiges Institut. Ihre Lehrer haben sich in religiöser Hinsicht nach den Vorschriften der Kirche oder des einzelnen Glaubensbekenntnisses, und in anderer Beziehung nach den Bestimmungen der Staatsbehörden zu richten. Darum ist ihre Aufgabe leichter zu lösen als die allgemeine der Pädagogik. Wir besitzen daher in manchen Einzelheiten auch in der Theorie des Erziehungs- und Schulwesens vieles Schätzbare und Preiswürdige; im Ganzen und Allgemeinen

der Zuſtand der Wiſſenſchaft und der Lebenseinrichtungen in der Pädagogik nicht ſehr zu preiſen. Wir haben wohl eine [illegible]ung für einzelne Fächer und Stände, aber keine Volks- oder Erziehung. Von einer deutſchen oder preußiſchen National-Er[illegible] kann man wohl reden; aber ſie exiſtirt nicht, kann nicht exiſti[illegible]cht einmal in der Theorie. Die Anſtalten, in welchen ein Theil [illegible]serziehung, der öffentliche Unterricht, angeſtrebt wird, d. h. die [illegible]ulen, ſind nirgends Staatsanſtalten. Nationalerziehung iſt nur [illegible], wo eine Nation eine geſchloſſene, compacte Einheit bildet. Im [illegible] ſind wir groß und reich, im Großen aber klein und arm. Nachkommen können ſich nicht darüber beklagen, daß wir ihnen zu thun übrig gelaſſen; und ſie werden dieſe Klage nicht erheben. Aufgabe iſt es, die Schätze redlich zu benutzen, die bereits zu [illegible]age gefördert worden ſind. Bevor wir ſie für unſern elementaren Zweck aufzählen und namhaft machen, gehen wir noch dazu über:

3. das Nöthigſte über die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik

zu ſagen.

Wenn wir das erſte Wort anſtatt aller gebrauchten, ſo konnte das keine Zweideutigkeit veranlaſſen. Jetzt aber müſſen wir uns über ſie näher erklären, nicht nur, weil dieſes überhaupt von Wichtigkeit iſt, ſondern weil ſie nicht in ihrem ganzen Umfange den Gegenſtand unſerer Betrachtung ausmachen.

Das Wort Pädagogik wird entweder im weiteren oder engeren Sinne genommen. In jenem umfaßt der Begriff auch die Didaktik, in dieſem ſchließt ſie dieſelbe aus. Im weiteren Sinne ſtellen wir die Pädagogik auf als die Wiſſenſchaft der Geſetze und Regeln für die bewußte (mit Bewußtſein oder abſichtlich vermittelte) Thätigkeit zur Erziehung der Menſchen. In dieſer Bedeutung ſchließt ſie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer abſichtlichen Einwirkung auf den Menſchen zum Behuf ſeiner Bildung beſteht, mit ein, und ſie ſetzt (ponirt) die Didaktik als einen Theil der Pädagogik. In engerem Sinne beſchränkt ſich die Erziehungslehre, im Gegenſatze mit der Unterrichtslehre, auf die Aufſtellung der Geſetze und Regeln für die moraliſche Erziehung. Nach dieſer Bedeutung ſtehen Pädagogik und Didaktik neben einander. Nur in dieſem Sinne kann man ſtreng genommen von Pädagogik und Didaktik ſprechen. Allein obgleich wir das Wort Pädagogik in dem weiteren Sinne nehmen, dem zufolge die Unterrichtslehre als ein Theil von ihr erſcheint, werden wir dennoch von beiden Begriffen, durch das copulative „und" verbunden, reden, damit beide, wenn von beiden die Rede iſt, auch ausdrücklich immer gedacht werden

Erziehungssystem stationär werden könnte. Vielmehr ist den Pädagogen die Aufgabe gefallen, den allgemeinen, unabänderlichen Theil ihres Lehrgebäudes stets auf Zeit und Ort anzuwenden und je nach Verschiedenheit der Verhältnisse und Umstände zu modificiren, um das Menschengeschlecht in nie stillstehendem Entwicklungsproceß zu erhalten.

Endlich ist es, um den zweiten Theil der gestellten Frage in aller Kürze zu lösen, von der Ausbildung des elementarischen Theils der Pädagogik, Didaktik und Methodik zu reden. Wir beschränken nämlich den Begriff dieses Wortes auf die Schulerziehung und den Schulunterricht und zwar in der Elementarschule unter uns. Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche, durch die derselben gesetzten Zielpunkte, also sowohl in äußerlicher als innerlicher Beziehung, ihre feste Begränzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch aus jenem unendlichen Felde auf eine verhältnißmäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Theils der Pädagogik (unter welchem Worte wir bisher die beiden andern Theile immer mit inbegriffen) nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, sowohl was die Erziehung oder die Disciplin, als was den Unterricht oder die Doktrin derselben betrifft. In dieser doppelten Hinsicht ist von deutschen Schriftstellern bereits recht viel geleistet worden, was wir mit freudigem Danke anerkennen. Warum in diesem speciellen Theile der Pädagogik mehr geschehen ist, als in jenem allgemeinen, ist unschwer einzusehen. Die Aufgabe selbst machte an den, der sie lösen wollte, nur geringe Anforderungen in Verhältniß zu der universalen Aufgabe der Pädagogik überhaupt. Der Volksschule gehört wegen ihrer mannigfachen Beschränkung das erziehliche Moment der Jugend nur auf eine sehr beschränkte Weise an. Was sie unter uns zu leisten hat, ist durch bestimmte Gesetze vorgeschrieben, die Mittel, durch welche diese Leistungen aufgebracht werden sollen, liegen vor, und nirgends ist in der Aufgabe etwas Unbestimmtes oder Ueberschwengliches. Die Volksschule ist unter uns ein abhängiges Institut. Ihre Lehrer haben sich in religiöser Hinsicht nach den Vorschriften der Kirche oder des einzelnen Glaubensbekenntnisses, und in anderer Beziehung nach den Bestimmungen der Staatsbehörden zu richten. Darum ist ihre Aufgabe leichter zu lösen als die allgemeine der Pädagogik. Wir besitzen daher in manchen Einzelheiten auch in der Theorie des Erziehungs- und Schulwesens vieles Schätzbare und Preiswürdige; im Ganzen und Allgemeinen

aber iſt der Zuſtand der Wiſſenſchaft und der Lebenseinrichtungen in Betreff der Pädagogik nicht ſehr zu preiſen. Wir haben wohl eine Erziehung für einzelne Fächer und Stände, aber keine Volks- oder Staatserziehung. Von einer deutſchen oder preußiſchen National-Erziehung kann man wohl reden; aber ſie exiſtirt nicht, kann nicht exiſtiren, nicht einmal in der Theorie. Die Anſtalten, in welchen ein Theil der Volkserziehung, der öffentliche Unterricht, angeſtrebt wird, d. h. die Volksſchulen, ſind nirgends Staatsanſtalten. Nationalerziehung iſt nur möglich, wo eine Nation eine geſchloſſene, compacte Einheit bildet. Im Kleinen ſind wir groß und reich, im Großen aber klein und arm. Unſere Nachkommen können ſich nicht darüber beklagen, daß wir ihnen nichts zu thun übrig gelaſſen; und ſie werden dieſe Klage nicht erheben. Unſere Aufgabe iſt es, die Schätze redlich zu benutzen, die bereits zu Tage gefördert worden ſind. Bevor wir ſie für unſern elementaren Zweck aufzählen und namhaft machen, gehen wir noch dazu über:

3. das Nöthigſte über die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik

zu ſagen.

Wenn wir das erſte Wort anſtatt aller gebrauchten, ſo konnte das keine Zweideutigkeit veranlaſſen. Jetzt aber müſſen wir uns über ſie näher erklären, nicht nur, weil dieſes überhaupt von Wichtigkeit iſt, ſondern weil ſie nicht in ihrem ganzen Umfange den Gegenſtand unſerer Betrachtung ausmachen.

Das Wort Pädagogik wird entweder im weiteren oder engeren Sinne genommen. In jenem umfaßt der Begriff auch die Didaktik, in dieſem ſchließt ſie dieſelbe aus. Im weiteren Sinne ſtellen wir die Pädagogik auf als die Wiſſenſchaft der Geſetze und Regeln für die bewußte (mit Bewußtſein oder abſichtlich vermittelte) Thätigkeit zur Erziehung der Menſchen. In dieſer Bedeutung ſchließt ſie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer abſichtlichen Einwirkung auf den Menſchen zum Behuf ſeiner Bildung beſteht, mit ein, und ſie ſetzt (ponirt) die Didaktik als einen Theil der Pädagogik. In engerem Sinne beſchränkt ſich die Erziehungslehre, im Gegenſatze mit der Unterrichtslehre, auf die Aufſtellung der Geſetze und Regeln für die moraliſche Erziehung. Nach dieſer Bedeutung ſtehen Pädagogik und Didaktik neben einander. Nur in dieſem Sinne kann man ſtreng genommen von Pädagogik und Didaktik ſprechen. Allein obgleich wir das Wort Pädagogik in dem weiteren Sinne nehmen, dem zufolge die Unterrichtslehre als ein Theil von ihr erſcheint, werden wir dennoch von beiden Begriffen, durch das copulative „und" verbunden, reden, damit beide, wenn von beiden die Rede iſt, auch ausdrücklich immer gedacht werden

In demſelben Verhältniß wie Pädagogik und Didaktik ſtehen die Begriffe Didaktik und Methodik zu einander. Wenn wir im weiteren Sinne unter Didaktik die Wiſſenſchaft der Geſetze und Regeln für den geſammten Unterricht verſtehen, ſo iſt die Methodik, als die Lehre von den Geſetzen und Regeln der Unterweiſung in einzelnen Fächern, unter der Didaktik begriffen und ein Theil, nämlich der angewandte Theil derſelben. Wollten wir beide von einander trennen, ſo müßten wir feſtſetzen, daß in der Didaktik nur die allgemeinen, für jede Art des Unterrichts geltenden, in der Methodik dagegen die beſonderen, nach Zweck, Inhalt, Form und andern Einzelnheiten der Unterrichtsbeſtrebungen verſchiedenen Geſetze und Regeln aufgeſtellt werden. Es iſt am beſten, wir nehmen beide Begriffe in dem zuerſt genannten Sinne, erlauben uns jedoch, um des ſichereren Verſtändniſſes willen, von Didaktik und Methodik zu reden. Nach dieſen Begriffsbeſtimmungen umfaßt daher die Pädagogik das Ganze, die Didaktik iſt derjenige Zweig derſelben, welcher ſich mit dem Unterricht und zwar (was wir hier zugleich feſtſetzen wollen) mit dem Schulunterrichte, d. h. mit der intellectuellen Bildung der Schüler beſchäftigt, und die Methodik ſtellt die einzelnen Regeln für die verſchiedenen Objekte des Schulunterrichts und die einzelnen Lehrgänge auf. Jeder dieſer Theile der Pädagogik hat eine theoretiſche und eine praktiſche Seite, je nachdem entweder bloß von der Einſicht der Geſetze und Regeln, oder zugleich von ihrer Anwendung die Rede iſt. Darum machen einige Schriftſteller über Erziehung einen Unterſchied zwiſchen einem Pädagogiker (theoretiſch) und einem Pädagogen (praktiſch), nach welcher Analogie man auch den Methodiker von dem Methodiſten unterſcheiden könnte. Da aber das letztere Wort ſchon einen andern Begriff bezeichnet, ſo unterläßt man lieber dieſe neue Nomenclatur, beſonders da der Unterſchied, auf dem ſie beruht, für unſern Zweck ohne Werth iſt. Wir faſſen immer die theoretiſche und praktiſche Seite zuſammen; jene hat für uns nur in ſofern Werth, als ſie zu dieſer führt und ſie erhöht. Auch beſchränken wir unſere Aufgabe, in ſofern ſie eine pädagogiſche iſt, auf die Erziehung in der Schule oder durch den Schulunterricht. Wir haben es nicht mit der Erziehung im umfaſſendſten Sinne des Wortes, ſondern mit einem verhältnißmäßig kleinen und beſchränkten, nichts deſto weniger aber wichtigen Theile der Erziehung zu thun, ſo wie wir ja auch die Geſetze und Regeln für den Unterricht in den Kirchen, auf den Univerſitäten und in den Gymnaſien von unſerer Betrachtung ausſchließen. Wir beſchäftigen uns mit der Erziehung und dem Unterricht in der Volksſchule, rechnen aber dazu ſowohl die ſogenannten Elementar- als auch die ſogenannten Bürgerſchulen, weil dieſe ihrem Weſen nach nichts anders ſind und ſein können, als gehobene, ausgedehnte Volksſchulen.

Nach diesen Vorbereitungen gehen wir zum vierten, wesentlichsten Punkte dieses Kapitels über, nämlich zur Beantwortung der Frage:

4. Welches die wichtigsten, empfehlenswerthesten Schriften über Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik seien.

Im Allgemeinen ist die Auswahl des Besten, Gediegensten aus einer großen Masse vorliegender Stoffe keine leichte Sache. Hundertmal bin ich daher in Verlegenheit gerathen, wenn ich um Empfehlung einer Schrift über diesen oder jenen Gegenstand gebeten wurde. Diese Verlegenheit rührt in der Regel nicht sowohl von dem Mangel der zu einem sicheren Urtheile erforderlichen Kenntniß der in das in Frage stehende Gebiet einschlagenden Schriften, als von der unendlichen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, sowohl in localer als in persönlicher Beziehung, her. Unmöglich ist es daher, ohne Kenntniß dieser speciellen Verhältnisse und Bedürfnisse, also in's Unbestimmte hinein, sicheren Rath zu ertheilen. Nicht ganz ohne Verlegenheit gehe ich auch an die Beantwortung der in der Ueberschrift aufgestellten Frage. Haben wir auch noch kein vollkommenes pädagogisches System, so haben wir doch eine Menge Schriften, die sich mit dem Allgemeinen befassen. Auch ist der Unterschied der Verhältnisse der Volksschulen und der Bedürfnisse ihrer Lehrer, je nach ihrem Standpunkte in Betreff der Bildung, sehr groß. Allen darum zu genügen und für Alle das Beste auszuwählen und als solches zu bezeichnen, ist rein unmöglich. Wir berechnen — dies muß gesagt werden — unsere Vorschläge für solche Lehrer und Schulamtspräparanden, die einen guten Grund in der Bildung gelegt, sich über den ordinärsten alten Mechanismus und Schlendrianismus erhoben haben, und von jeder geistigen Abhängigkeit durch das Streben nach Reife des Urtheils und Freiheit des Denkens frei zu werden trachten. Heut zu Tage werden die meisten Volksschullehrer in Seminarien gebildet. Bei dem Eintritt wird schon ein gewisses Maaß von Kenntnissen, Fertigkeiten und allgemeiner Bildung verlangt; die Zöglinge verweilen in diesen Anstalten zwei, jetzt meistens drei ganze Jahre in dem Lebensalter, in welchem der Mensch am bildungsfähigsten ist. Unter solchen Umständen kann etwas geleistet werden, und es wird etwas geleistet. Einige bringen es sehr weit, Andere werden gute oder schlechte Nachahmer. Nicht an diese Extreme wollen wir uns halten, sondern durchschnittlich die mittlere Bildung, welche im Allgemeinen ein wohl eingerichtetes Seminar erzeugt, als maaßgebend betrachten. Diese haben wir bei unsern Vorschlägen vorzüglich im Auge. Um diejenigen, die an den Enden stehen, auch einigermaßen zu befriedigen, werden wir hier und da einzelne Winke für sie beifügen. Aber wir

beſchränken uns bei unſern Vorſchlägen auf eine kleine Zahl von Schriften. Das Zuwenig iſt hier nach unſerer Meinung weniger ſchlimm als das Zuviel. Praktiſche Lehrer bedürfen nicht einer großen Bücherſammlung. Das Viel- und Vielerleileſen fördert ſelten. Auch erlauben es die ökonomiſchen Verhältniſſe der meiſten Lehrer gar nicht, auf den Ankauf von Büchern viel zu verwenden. Darum halten wir es eher für gerathen, über die empfohlenen Schriften ein kurzes Urtheil, wo möglich belehrende Winke, die beim Studium derſelben zu benutzen ſind, beizufügen, als die Zahl der Büchertitel zu häufen. Begreiflicher Weiſe ſind unſere Urtheile nichts weiter und ſollen nichts mehr ſein als Urtheile eines Einzelnen. Sie ſind nicht die Ausſprüche eines oberſten literariſchen Gerichtshofes, und wir bieten ſie nicht als ſolche dar; man ſehe ſie als ſubjective Meinungen eines Referenten an, der nach Unparteilichkeit ſtrebte, und die Begierde kennt, ſeine Urtheilsfähigkeit mehr und mehr zu begründen. Die Freimüthigkeit und Offenheit hat er ſich aber zum Geſetz gemacht. Darum wird er, wo er es für recht hält, an dem im Allgemeinen Empfohlenen Einzelnes tadeln; doch nie ohne kurze Angabe des Grundes. Bei ſolcher Gemüthsbeſchaffenheit muß er es ertragen lernen, wenn ein Schriftſteller nicht damit zufrieden iſt, daß ſein, wenn auch empfohlenes Werk doch nicht die erſte Stelle einnimmt.

Den erſten Platz unter den deutſchen Schriften über Pädagogik, Didaktik und Methodik nimmt für den näher bezeichneten Zweck ein:

1) Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksſchullehrer von W. D. Denzel, Rector und Inſpector des königl. würtembergiſchen Seminars zu Eßlingen ꝛc. Erſter und zweiter Theil. Dritte verbeſſerte Auflage. Stuttgart, bei Metzler. 1825 und 1826. (2 Thlr. 6 gGr.)

Der erſte Theil handelt von folgenden Hauptgegenſtänden: 1) von der Natur und Beſtimmung des Menſchen; 2) Grundlinien der Erziehungslehre. In dieſem Abſchnitt iſt von den Arten der Erziehung, von der Verſchiedenheit der Geſchlechter, von Belohnungen und Beſtrafungen, von dem Elementarunterricht, den Gegenſtänden und den Methoden die Rede.

Der zweite Theil handelt: 1) von dem Weſen, dem Geiſte und dem Ziele der Volksſchule; 2) von den Anſichten über die Grundverfaſſung der Volksſchule — äußere Ordnung, disciplinariſche Ordnung, Mittel zur Erhaltung derſelben, Ordnung der Schule in Beziehung auf Zeit, Klaſſifikation —; 3) von der Organiſation des Schulunterrichts nach Gegenſtand und Form — allgemeine Grundſätze, die Unterrichts-

fächer, der Lehrplan (Cursus der Anschauung, Cursus der Uebung); 4) von dem Schulhalten.

Der dritte Theil dieses Werkes ist nun auch in vier Abtheilungen 1835 vollständig erschienen, und L. Wrage hat einen Theil desselben weiter ausgeführt: „Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge ausgeführt. Mit einem Vorworte vom Prälaten Denzel. 1ster Cursus. gr. 8. Altona, 1837." Der ganze dritte Theil gehört nicht hieher, weil er die methodische Anleitung für den Unterricht in den einzelnen Lehrfächern enthält. Grund und Ziel, Anfangs- und Endpunkt, kurz den Plan des ganzen Werkes, sammt den Mitteln zur Ausführung, legt der verehrungswürdige Verf. in der Einleitung zur vierten Abtheilung des dritten Theiles, „Rechenschaft" überschrieben, dar.

Das Ganze verdient unbedingte Anerkennung und Hochachtung. Dieses ist auch das Urtheil des Publikums, wie die drei Auflagen der ersten Theile innerhalb zwanzig Jahren beweisen. Der Verf. hat mit umsichtigster Prüfung geschrieben, welches schon der Umstand beweiset, daß der dritte Theil erst im Jahr 1836 vollendet wurde, da doch der erste (wenn wir nicht irren) schon 1816 erschien und es dem Verf. weder an Gelegenheit zu Beobachtungen und Versuchen, noch an Anerkennung von Seiten des Publikums gefehlt hat. Derselbe hat überall ein eigenes Urtheil, wie es ihm Erfahrung und Nachdenken diktirt haben. In Betreff der Methodik gehört er der Pestalozzi'schen Schule an, doch ohne die Einseitigkeit der strengen und unbedingten Anhänger dieses großen Mannes. Ohne Zweifel legt er auf die sogenannten reinen Uebungen noch zu ausschließlich einen hohen Werth. Ganz eigenthümlich ist ihm die Ansicht eines in jeder Klasse anzustellenden doppelten Cursus, welche er mit den Namen: Cursus der Anschauung und Cursus der Uebung bezeichnet. Die ganze Volksschule zerfällt nämlich nach seiner Einrichtung in vier Klassen und besitzt die Kinder vom 6. bis zum vollendeten 14. Jahre. Also verweilt jedes Kind zwei Jahre in jeder Klasse. Während nun die untere Abtheilung jeder Klasse den Cursus der Anschauung durchmacht, steht die obere in dem Cursus der Uebung. Dieses gilt von den drei unteren Klassen. Die obere umfaßt den Cursus der Anwendung für das Leben. Auf den unteren Stufen herrscht also überall der formale, auf der obersten der materiale Zweck vor. Diese Anordnung und Durchführung zeugt von hoher Besonnenheit und Consequenz. Mittelpunkt des ganzen Unterrichts ist bei Denzel die Religion, deren Wesen er aber nicht in Worten und Formeln, sondern in der religiösen Richtung des Gemüths des Lehrers und in der Kraft des Willens sucht. So hält er wirklich die richtige Mitte zwischen den Extremen, an deren gegenüberstehenden Endpunkten Din-

ter und Zeller in Beuggen als die Anführer oder Koryphäen zu betrachten sind. Mehr nach jener Seite neigt Zerrenner, mehr nach dieser Harnisch. Dieses führt uns auf deren hieher gehörige Werke.

2) Grundsätze der Schul-Erziehung, oder Schulkunde und Unterrichtswissenschaft ꝛc. von C. C. G. Zerrenner ꝛc. Magdeburg, bei Heinrichshofen. 2. Aufl., 1836. (2 Rthlr.)

3) Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet von Dr. Wilhelm Harnisch. Zweite, ganz umgearbeitete Auflage. Breslau, 1829, bei Graß, Barth und Comp. (1 Thlr.)

Der Inhalt des Zerrenner'schen Buches ist kurz dieser: Einleitung. 1) Erziehungslehre für Schullehrer; 2) Schulkunde; 3) Unterrichtslehre: a) Didaktik, b) Methodik, allgemeine und besondere: vom Lese-, Schreib-, Rechnen-, Sprach-, Raum-, Zeichen- und Gesangunterricht, von gemeinnützigen Kenntnissen, von Sprech- und unmittelbaren Denkübungen; endlich vom Unterrichte in der Religion.

Harnisch behandelt den Stoff in folgenden Abschnitten: Erster Theil: Begründung: 1) der Mensch; 2) Erziehung; 3) Unterricht; 4) die Schule. — Zweiter Theil: Ausführung: 1) die Volksschule im Staat; 2) die Volksschule als Staat; 3) die Volksschule als Erziehungsanstalt; 4) die Volksschule als Unterrichtsanstalt; 5) die Volksschule in besonderen Gestaltungen.

Jedes dieser beiden Werke hat seine eigenthümlichen Vorzüge; beide haben auch ihre Mängel. Zerrenner's Schrift zeichnet sich durch Klarheit und Einfachheit, Harnisch's Schrift durch größere Tiefe und Eigenthümlichkeit aus. In jener fehlt mitunter die Schärfe des Begriffs, in dieser die Klarheit und Genauigkeit der Darstellung. Schwer wird es zum Beispiel, Zerrenners's Begriffe von Lehrform, Lehrmethode, Lehrweg ꝛc. zu unterscheiden; die darüber aufgestellten Erklärungen laufen zum Theil in einander. Harnisch's beide ersten Abschnitte, welche vom Allgemeinen handeln, enthalten mancherlei gewagte, unbestimmte, unklare und schielende Urtheile. Manches muß selbst zu den Sonderbarkeiten, wo nicht zu dem Gesuchten, gerechnet werden. Dagegen sind die Abschnitte, welche von der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände handeln, fast durchgängig vorzüglich zu nennen. Daraus folgt, daß beide Werke mit prüfendem Geiste studirt werden müssen. Ich bin zwar sehr weit entfernt, unsern Volksschullehrern die Anmuthung zu stellen, sich über diese, um das Schulwesen hochverdienten Männer zu stellen; aber diese gerechte Anerkennung darf doch Keinen von dem Streben nach unbedingter Klarheit und Wahrheit abhalten. In Sachen des Schulwesens gilt keine Autorität unbe-

dingt. Nur der junge Mann, oder vielmehr Jeder, welcher nicht aus den Quellen geschöpft hat, sondern nur die Urtheile kennt, welche Andere über namhafte Schriftsteller fällen, hüte sich vor unbedingten, noch mehr vor absprechenden Urtheilen. Er sage nicht: das ist so, sondern: der und der sagt, daß es so und so sei.

An Zerrenner's obige Schrift reiht sich noch an:

4) Methodenbuch für Volksschullehrer von E. E. G. Zerrenner ꝛc. Vierte, sehr verm. und verb. Aufl. Magdeburg, bei W. Heinrichshofen, 1829. (1 Thlr. 18 gGr.)

Dieselbe enthält nach einer allgemeinen Einleitung über Erziehung, Unterricht, Methode ꝛc., über die Lehrgänge, Lehrformen, den Lehrton und den Lehrapparat eine specielle Anweisung, wie die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule: Lesen, Verstandes- und Denkübungen, Schreiben, Rechtschreiben, eigener Gedankenausdruck, deutsche Sprachlehre, Rechenkunst, Religionsunterricht, Formenlehre und Zeichnen, gemeinnützige Kenntnisse, Gesangunterricht betrieben werden sollen. Die Literatur ist überall, meist so ausführlich, mitgetheilt, daß die Auswahl sehr schwer werden wird, und der Anhang liefert noch ein „Verzeichniß einer kleinen Handbibliothek für das Volksschulwesen." Die Darstellung ist höchst faßlich und sehr populär, zum Theil auf Unkosten der Gründlichkeit und Schärfe der Begriffe. Wenn auch, wie das nicht möglich ist, nicht alle Kapitel von gleichem Werthe sind, so kann das Buch dennoch immer noch mit großem Nutzen studirt werden. Freilich steht es nicht zu erwarten, daß ein Lehrer, der sich in den Besitz dieses Methodenbuches gesetzt hat, aller ausführlicheren Leitfäden wird entbehren können. In dieser Beziehung liefert dasselbe in einer Hinsicht zu wenig und in anderer zu viel. Für eine übersichtliche Darstellung des Allgemeinen ist es zu ausführlich und zu breit, und für einen speciellen Leitfaden ist es zu kurz. Es läßt daher sowohl in der einen als in der andern Hinsicht unbefriedigt. Noch verdient die Schrift desselben Verfassers

5) Grundsätze der Schuldisciplin ꝛc. von E. E. G. Zerrenner. Magdeburg, bei Heinrichshofen. 1826. (1 Thlr. 8 gGr.)

eine kurze Anzeige. Sie enthält die bekanntesten, durch die Erfahrung bewährten, von den Pädagogen der heutigen Zeit als richtig anerkannten allgemeinen und besonderen Regeln der Schulerziehung. Wie alle Zerrenner'schen Schriften, zeichnet sich dieselbe durch anziehende Klarheit aus, die Alles deutlich und durchsichtig macht, was der Verf. sagen will. Größere Consequenz und Schärfe der Begriffe bleibt aber auch hier, wie überall, zu wünschen übrig. Namentlich vermißt man in der

Anordnung der einzelnen Disciplinargesetze die logische Ordnung. Auf den Inhalt hat dieß indeß weiter keinen nachtheiligen Einfluß gehabt, und alle angehenden Lehrer werden die Schrift mit Nutzen lesen. Dasselbe gilt von des Verf. Schrift: Ueber eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens in kleineren Städten. Magdeburg bei Heinrichshofen, 1832. (18 gGr.) Nur bleibt eine größere Gedrängtheit zu wünschen übrig. Die Breite macht das Lesen etwas langweilig.

6) Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Von F. Geffert, Pfarrer und Schulinspector. Münster, bei Regensberg, 1835. XIV und 119 S. (12 gGr.)

Diese Schrift schließt sich an des Verfassers frühere, sehr lehrreiche Abhandlung: „Ueber den Begriff und die Wichtigkeit der Schulzucht", an, und sie ist eine Erweiterung und Vervollständigung von dieser, jedoch für sich ein Ganzes. Der aufgestellte Begriff der Schuldisciplin ist dieser: Sie enthält diejenigen Anordnungen, durch welche das Kind neben und mit dem Unterricht zu einem sittlichen Betragen und zu sittlicher Thätigkeit in der Schule gebracht werden soll. Um den Inhalt dieser Anordnungen zu finden, betrachtet der Verf. die Bedingungen und Zwecke des Schullebens des Kindes: 1) es soll in der Schule unter Aufsicht des Lehrers mit andern Kindern zusammen sein; 2) auf eine möglichst nützliche Weise beschäftigt werden; 3) zu einem geistig freien und selbstständigen Gebrauch seiner Kräfte angeleitet werden. Demnach umfaßt die Disciplin die Gesetze und Einrichtungen, durch welche in der Schule die Gemeinsamkeit, der Gehorsam und die Selbstthätigkeit verwirklicht wird.

Hieraus ist ersichtlich, daß der Verf. den veralteten Begriff der Schuldisciplin, nach welchem ihr der dürftige Zweck der einseitigen Beförderung des Unterrichts zugeschrieben wurde, verlassen und ihr als Zweck und Umfang die Erziehung der Schüler angewiesen hat, so daß Unterweisung und Schuldisciplin als die beiden Zwecke der Schule anzusehen sind. Dem entspricht freilich in obiger Definition der Gattungsbegriff „Anordnungen" nicht, der nur auf äußere Einrichtungen schließen läßt. Der Verf. giebt aber nicht nur diese, welche man unter dem Namen der Schulpolizei oder Schulpolizei-Ordnung zusammenfassen könnte, sondern er stellt auch die Grundsätze und Regeln für die gesammte Schulerziehung auf, ja er mischt Ansichten über Unterrichtsstoffe und deren Behandlung mit ein. Die letzteren gehören, wenn sich auch Unterricht und Erziehung in der Schule gegenseitig durchdringen, und beide in der Betrachtung nicht

absolut geschieden werden können, offenbar nicht hierher; sie sind ein Beiwerk und bilden, da die darüber aufgestellten Ansichten dürftig sind, auch dem heutigen Standpunkt der Methodik nicht überall entsprechen, den schwächeren Theil der vorliegenden Schrift. Der Kern derselben besteht in Aufstellung von Grundsätzen der Schulerziehung und äußeren Anordnungen, etwas willkürlich Schuldisciplin genannt.

Zur Gemeinsamkeit rechnet der Verf. Ordnung, Reinlichkeit, Sittsamkeit. Unter der Rubrik Ordnung werden besprochen: Schullokal, Apparat, Schulbezirk, Aufnahme der Schüler, Platzbestimmung, Unterrichtszeit, Stundenplan, Absentenliste ꝛc.; der Verf. rechnet also zur Schuldisciplin die ganze äußere Schulordnung und Schuleinrichtung.

Zum Gehorsam wird gerechnet die Stille, die Aufmerksamkeit, die Pünktlichkeit. Mit demselben Rechte kann aber auch das Verhalten der Schüler in Betreff der Ordnung zum Gehorsam gerechnet werden.

Die Selbstthätigkeit des Schülers endlich stellt sich dar in Frömmigkeit, Liebe und Treue. Aber gehören die Aufmerksamkeit, der Fleiß ꝛc. nicht auch zur Selbstthätigkeit?

Wir sehen, die Begriffsbestimmungen sind sehr willkürlich gewählt und die logische Anordnung und die Vertheilung des Stoffes sind nicht zu loben.

Der Inhalt selbst aber — was die Hauptsache ist — verdient volle Anerkennung. Der Verf. bekundet Sachkenntniß, richtige Würdigung der Zwecke der Volksschule und umfassende Auffassung aller Bedingungen, unter welchen dieselben erreicht werden können. Besonders erfreulich und lehrreich ist die stete Festhaltung des Gesichtspunktes des Standpunktes der Schule zwischen den drei Lebenskreisen, in welche das Leben des Menschen eingeschlossen: der Familie, der Kirche und des Staats. Aus diesem Mittelpunkte fließen alle gegebenen Bestimmungen und getroffenen Anordnungen, und die Vielheit der Grundsätze und Rathschläge gewinnt dadurch eine feste Einheit. Sehr schätzbar sind zugleich die Regeln für das Verhalten des Lehrers, wenn der große Zweck der Schule: Bildung der Schüler für das Gesammtleben, erreicht werden soll. Die ganze Schrift ist ein wichtiger Beitrag zur Aufstellung einer bestimmten, allgemein gültigen Schulgesetzgebung, als deren zwei Grundpfeiler die Schuldisciplin und die Methodik angesehen werden müssen. In beiden Gebieten soll nicht, wie man, leider! nur noch zu häufig wähnt, die Willkür der Lehrer herrschen, gleichsam als wäre Alles von der Individualität der Einzelnen abhängig; sondern Alles ruht auf bestimmten, objectiven Regeln

en Muthe unter die Kinderschaar in den knospenden, blühenden Frühlingsgarten.

Wer sich über die Nebengeschäfte mancher Schullehrer, als Cantoren, Küster, Glöckner u. s. w. unterrichten will, findet darüber Anweisung in den oben citirten Werken von Hergenröther und Sickel; dann noch in:

20) Der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule und Kirche von J. H. C. Rebe. 2te Aufl. Eisenach, bei Bärecke. 1827. (1 Thlr. 12 gGr.)

21) Vollst. Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer von Ign. Demeter. 3 Thle. 5te Aufl. Mainz, bei Kupferberg. 1830. (1 Thlr. 8 gGr.)

Ueber das Verhältniß der Schule zur Kirche und zum Staate verbreiten sich in eigenthümlichen Ansichten:

22) Die christl. Volksschule im Bunde mit der Kirche von F. A. Krummacher. 2te Aufl. Essen, bei Bädeker, 1825. (1 Thlr. 8 Gr.)

23) Schule, Kirche und Haus, von F. W. Justkuchen-Glanzow. Elberfeld, bei Büschler. (Jetzt Leipz. bei Crayen.) 1832. (1 Thlr.)

Eine Darstellung der jetzigen Stellung der Volksschule zu Staat und Kirche, die sie in den meisten deutschen Staaten hat, und eine Vertheidigung dieser Stellung, liefert:

24) Verfassung der Kirche und Volksschule im Großherzogthum Hessen nach der neuesten Organisation. Nebst einem krit. Sendschreiben von E. Zimmermann. Darmstadt, bei Leske, 1832. (1 Thlr.)

Eine rechtlich-selbstständige Stellung der Schule hat Gräfe in seinem „Schulrecht", Quedlinburg, 1829. (1 Thlr. 8 gGr.) aufgestellt.

Von den

25) sämmtlichen Schriften Pestalozzi's, 15 Bände, Stuttgart, bei Cotta. 1819 — 1826. (Herabgesetzter Preis. 8 Thlr. 20 gGr.)

können wir unmittelbar prakt. Lehrern keine empfehlen als: „Lienhard und Gertrud" 4 Thle. (2 Thlr. 8 gGr.), ein Erziehungsgemälde aus dem Volksleben, von vortrefflichem Geiste, mit höchst gelungenen Schilderungen und tiefen Blicken in die Natur der menschlichen Seele und in die Quellen menschlichen Verderbens. Das, leider sehr breite Ganze sollte in einen Band zusammengezogen werden. Die übrigen Schriften des herrlichen Mannes sind zwar sehr lesenswerth, aber nicht unmittelbar für das praktische Leben. Schade, fast unbegreiflich, daß wir noch keine vollständige Biographie des unvergeßlichen Mannes besitzen. „Ist denn kein Dalberg da?" Oder fürchten seine Lebensgefährten jetzt noch den (feindseligen) Widerspruch der Gegner?

26) **Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung.** Von **J. H. v. Wessenberg.** Neue, ganz umgearbeitete und doppelt vermehrte Auflage. Constanz, bei Glükher, 1835. (1 Thlr 18 gGr.)

„Alles für's Volk, für die Nation", ist das Losungswort aller Philanthropen, sie mögen auf Thronen oder Kathedern und Rednerstühlen, in Palästen oder auf Dachstuben gesessen, gedacht und gesprochen haben, von jeher gewesen. In der Bildung des Volkes, seiner wahrhaften Aufklärung, sowohl in intellectueller und wissenschaftlicher, als in sittlich-religiöser und praktischer Beziehung haben die Weisen aller Zeiten die Basis alles bleibenden Glücks auf Erden erblickt. Die Finsterlinge und einseitig Bevorrechteten aller Art schauten dagegen von alten Zeiten her mit offenem oder geheimem Ingrimm auf die Fortschritte der Cultur der Masse, und sie suchten ihre hemmenden Bestrebungen oder ihre Gleichgültigkeit durch allerhand Gründe zu beschönigen. Neigung zum Ungehorsam gegen Gesetz und Recht, Anarchie und Aufruhr, religiöser und politischer Fanatismus oder das Gegentheil, der Indifferentismus, und andere Dämonen des Menschengeschlechts sollten die bittere Frucht der Volksaufklärung sein. Darum müsse man dem Volke den Unterricht vorenthalten, oder ihn auf ein Minimum beschränken, nirgends wenigstens die Denkkraft entfesseln.

Zu dieser Denkart wagt sich heut zu Tage kein Freund des Lichts, keiner, der auf seine Ehre etwas hält, offen zu bekennen. Die Umtriebe gegen den Fortschritt, wo sie noch vorkommen, werden wenigstens geheim betrieben. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts hat die Volkscultur Riesenschritte gemacht. Der alte Aberglaube ist in den cultivirtesten Ländern Europa's besiegt, und fast überall hat das Volksschulwesen einen mächtigen Aufschwung erlebt. Wir sind nicht am Ziele; aber wir sind auf dem Wege zu demselben, und wenn selbst wir in Deutschland, dessen Volksschulwesen zu den ersten der Welt gehört, es nach Weiß erst zur Mittelmäßigkeit gebracht haben; so erblickt man doch fast allenthalben Spuren oder Beweise des Fortschritts. Es ist ein reizend Schauspiel, in dieser Beziehung die Erde zu überblicken, wenn es auch nirgends an Schatten fehlt. Der edle v. Wessenberg, dieser von wahrer Humanität durchdrungene Kirchenfürst, gewährt uns in dem vorliegenden Buche dieses Schauspiel, das sich allmählig, indem er nach allgemeinen Betrachtungen über Volksbildung u. s. w. uns alle Länder der Erde vorführt, zu einem Panorama vollendet. Wer sie noch nicht hat, der gewinnt hier diese Ueberzeugungen: der Menschen Würde und wahres Wohl ist von ihrer Bil-

dung wesentlich abhängig. In ihr ist die sittlich-religiöse der wichtigste Theil. Ohne diesen Kern und Mittelpunkt bringt eine gesteigerte Intelligenz und äußerlich blühendes Leben nur Verderben. Unwissenheit, Rohheit, Irrthum, Aberglauben bedrohen Freiheit und Eigenthum, Wissenschaft und Kunst, Kirche und Staat und alle Heiligthümer der Menschheit. Wo Wahrheit und Gerechtigkeit herrschen, da liebt man Licht und Bildung. Nur Unrecht, Betrug, Egoismus, Herrschsucht haben das Licht zu scheuen. Wer vor der Untersuchung der Lehre, die er vorträgt, vor der Prüfung des Rechtes, daß er geltend macht, warnt und die freie Forschung fürchtet, spricht seiner Sache selbst das Urtheil. Die Wahrheit liebt das Licht. — Wahre Bildung erhöht das Gefühl für Ordnung, Recht, Gesittetheit und Sittlichkeit und macht reif für das höchste Gut jeder Nation, die Freiheit. Der rohe Mensch dagegen muß durch Furcht vor Zuchthäusern, Henkerbeilen und Kanonen (ultima ratio regum) im Zaume gehalten werden. Dummheit und Bosheit sind eng verbundene Geschwister. Wer es daher mit dem Volke, dem er angehört, mit der Menschheit wohl meint, freuet sich über jede Art des Fortschritts der Cultur und trägt, so weit es an ihm ist, in seinem kleineren oder größeren Kreise bei zur Erhöhung derselben. Wer ist, fragt Wessenberg in dem Schlußkapitel, der größere Wohlthäter seines Geschlechts: der Lehrer, der die Menschen bildet, oder der Kriegsheld, der Menschen würgt; der Denker, der das Gebiet der ewigen Wahrheit, oder der Eroberer, der die Gränzen eines hinfälligen Reiches erweitert; der Weise, der eine verborgene Wahrheit entdeckt, oder einer verkannten Eingang verschafft, oder der Abenteurer, der über unbeschiffte Meere friedliche Völker aufsucht, um sie der Habsucht seines Mutterlandes zinsbar zu machen?

Zur pädagogischen Psychologie ist zu empfehlen: Jedem die Kinderseelenlehre vom Superintendenten Handel in Neisse, bis jetzt 4 Bändchen in dem Schulboten von Handel und Scholz, auch besonders zu haben, à 15 Sgr. das Bändchen; demjenigen, der sich zu eignen Beobachtungen an Kindern in den ersten Lebensjahren befähigen will, das französisch in 2 Bänden erschienene Werk der Frau Necker de Saussure, von welchem der erste Theil unter dem Titel übersetzt erschienen ist:

27) Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Uebersetzung des Werkes: De l'éducation progressive ou Etude du cours de la vie par Madame *Necker de Saussure*, von A. v. Hoggner und K. v. Wangenheim

und einigen Anmerkungen des Letzteren. 1ſter Theil, Hamburg bei Perthes, 1836. (2 Thlr.)

Ein an pſychologiſchen Beobachtungen und wichtigen Bemerkungen über die Entfaltung der Kindesſeele reiches Werk, nur da ſchwach, wo die Verfaſſerin anfängt zu philoſophiren. Die Zugabe von Eſchenmayer iſt übervernünftig und geht den verſtändigen Leſer gar nichts an.

Als populäres Lehrbuch über die Logik iſt die bekannte

28) Logik zum Gebrauch für Schulen von J. G. K. C. Kieſewetter. Vierte Aufl. Leipzig, bei Köchly, 1832. (12 gGr.)

immer noch brauchbar und für den Lehrer ausreichend. An einem populären, welches die neueren Anſichten enthält, fehlt es.

29) Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Von Aug. Herm. Niemeyer. Neunte Auflage. Erſter und zweiter Band. Halle, in der Buchhandlung des Waiſenhauſes, 1834 und 1835. (3 Bde. 6 Thlr.)

Dieſe beiden Bände ſind von dem Sohne und Amtsnachfolger des berühmten Mannes, Dr. Herm. Agathor Niemeyer, herausgegeben worden. Der 3te Band fehlt noch. Derſelbe ſoll eine Umarbeitung und Fortführung der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts mit einer genauen Auswahl der beſten Literatur enthalten, und ein 4ter ausführliche Lehrplane u. ſ. w. liefern. Das Werk jetzt noch zu charakteriſiren, iſt überflüſſig; es iſt bekannt genug. Niemeyer der Sohn hat an den beiden erſten Theilen nicht viel geändert. Es wäre auch nicht gut geweſen. Denn das ganze Werk iſt das Ergebniß einer mehr als 50jährigen Erfahrung und einer ſeltenen Umſicht und Beurtheilungsgabe. — Es enthält Theorie, Anleitung zur Praxis und pädagogiſche Geſchichte und Literatur. Letztre bedürfte einer neuen Bearbeitung und wird ſie erhalten. Der Geiſt des Vaters ſpiegelt ſich in dem Geiſte des Sohnes, wie aus deſſen kleiner Schrift über die Gymnaſien, Halle 1836, erhellet, die zu den bedeutendſten gehört, welche in Folge der Anregung von Lorinſer in Maſſe erſchienen ſind. Gleich dem Vater, der alles Alte und Neue beſonnen zu prüfen und das Beſte zu behalten ſuchte, hält auch der Sohn keine Methode für die ausſchließlich oder abſolut richtige, oder wie zu Peſtalozzi's Zeiten das Stichwort hieß, die „einzig wahre." „Auch mir", ſagt der Sohn, „iſt nichts mehr als die Einſeitigkeit und der Dünkel vieler Pädagogen, die ihre Anſicht und ihre Methode als die einzig heilbringende gelten laſſen wollen, verhaßt; auch mir iſt es, trotz meiner kurzen Amtsführung,

bereits zur Gewißheit geworden, daß es nur darauf ankomme, jede Kraft und jeden guten Willen anzuregen, und Alle, die ohne Selbstgefühl und mit eigner Aufopferung das Heil der ihnen anvertrauten Jugend zu fördern fähig sind, sich frei bewegen zu lassen; auch mir hat sich schon bei vielen Gelegenheiten die Wahrheit aufgedrungen, daß jeder methodische Zwang nicht zum Leben, sondern zum Tode führt. Der vielgestaltige Mensch will auf die verschiedenste Art ergriffen sein, ein Jeder hat andre geistige Bedürfnisse, keiner stimmt in allen seinen Anlagen und Neigungen vollkommen mit einem Andern überein; und es kann daher eben so wenig eine allein glücklich bildende Methodik, als eine allein seligmachende Kirche geben."

30) F. H. C. Schwarz's pädagogische Werke.

1) Erziehungslehre. In drei Bänden. Erster Band in 2 Abtheilungen: Geschichte der Erziehung. Zweiter Band: System der Erziehung. Dritter Band: Unterricht der Erziehung. — Zweite, durchaus umgearbeitete, verbesserte Aufl. Leipzig, bei Göschen, 1829. (8 Thlr.)

2) Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. 2 Bände, ebendaselbst, 1833 u. 1834. (4 Thlr.)

3) Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Heidelberg, bei Winter, 1835, dritte Auflage, in 3 Abtheilungen: Pädagogik, Methodik, Schulwesen. (1 Thlr. 16 gGr.)

4) Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre innern und äußern Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwicklungsgange der Menschheit. Leipzig, bei Göschen, 1832. (2 Thlr. 6 gGr.)

5) Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. Zweite, umgearbeitete Aufl. Jena in der Eröker'schen Buchhdlg. 1836. (1 Thlr.)

6) Das Leben in seiner Blüte (Blüthe). Oder: Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluß der Erziehungslehre. Leipzig, bei Göschen, 1837. (2 Thlr. 8 gGr.)

Dieses sind die pädagogischen Hauptschriften des im April 1837 verewigten Schwarz, seine Katechetik (2te Aufl. Gießen, 1818 bei Heyer) nicht mitgerechnet. Das Hauptwerk ist Nr. 1: die Erziehungslehre; Nr. 2. sind Nachträge dazu mit Beiträgen von Andern (Vömel in Frankfurt am Main, Kröger in Hamburg); Nr. 3 ist ein Lehrbuch, wornach Vorträge oder Vorlesungen zu halten; Nr. 4 u. 5 bezeichnen die Titel; Nr. 6 ist der Schluß der ganzen pädagogisch-literarischen Thätigkeit des Verfs., sein Schwanengesang.

Die drei Theile des Hauptwerkes, der Erziehungslehre, sind nicht von gleichem Werthe. Die Geschichte der Erziehung

schöpft nicht überall aus den Quellen, wie Hientzsch in Potsdam in seinem Wochenblatte nachgewiesen hat. Aber sie bleibt werthvoll, auch neben der „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung von Dr. F. Cramer, Elberfeld bei Becker", von welcher 1832 der erste Band, 1836 die erste Abtheilung des zweiten erschienen ist, ein Werk mehr für Gelehrte und Lehrer an gelehrten Schulen als für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen.

Der zweite Theil: die eigentliche Erziehungslehre, ist die Krone des Werkes von Schwarz. Es basirt alle Erziehung auf die Tiefe des christlichen Geistes: und es enthält einen ausserordentlichen Reichthum wichtiger Beobachtungen und Bemerkungen, besonders über die Erziehung in den ersten Lebensjahren, aus der Psychologie und Anthropologie.

Der dritte Theil: die Unterrichtslehre, steht tiefer. Sie leidet an Vagheit und Unbestimmtheit. Der praktische Lehrer weiß nicht viel mit ihr zu machen. Dieses Urtheil gilt auch von Nr. 4: die Schulen. Wichtiger ist wieder Nr. 5. Nr. 6 stellt, abgesehen von den ersten Abhandlungen über Kirche, Staat, christliches Gesammtleben u. s. w. sämmtliche Erziehungskräfte: Haus, Staat, Kirche, Schule — Sittlichkeit, Sitten, Gesetzgebung ꝛc. in ihrer Einheit dar, bezeichnet die Mängel und Lücken der Gegenwart, macht Vorschläge zur Verbesserung, entwickelt die Aufgabe der Selbsterziehung und weiset auf das Christenthum als den einen, bleibenden Grund aller wahren Erziehung und den Anker aller Hoffnung in der Zukunft hin. Schwarz war mehr ein reicher, als ein tiefer Geist, mehr Theoretiker als Praktiker, weder glücklicher Docent noch kräftig einwirkender Lehrer, aber ausgezeichnet durch edle Mäßigung, daher alle Extreme meidend und darum unangenehm berührt durch die Ereignisse seit 1830; ausgezeichnet durch vielseitige Würdigung aller neuen Erscheinungen auf den Gebieten der Theologie und Pädagogik, daher gerecht und mild im Urtheil wie im Leben und die Bestrebungen Anderer gern und freudig anerkennend. An Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe und der Darstellung steht er unter Niemeyer, an Reichthum, psychologischer Beobachtung über ihm; an Consequenz und Schärfe, besonders in der Unterrichtslehre erreicht er Beneke nicht. Sein Lesepublikum sind weniger die praktischen Schulmänner als Gebildete anderer Stände und Frauen. Schwarz war ein zarter, weiblicher Geist. Dem Schwiegersohne Jung Stilling's sieht man es gerne nach, daß seine letzten Schriften einen Anflug von Mystik und Pietismus enthalten. Mehr als ein Anflug war es

aber auch nicht. Ueberall dringt er auf Gediegenheit der Bildung und wiſſenſchaftliche Erkenntniß. Seine Werke haben viel gewirkt, werden noch viel wirken.

Beide, Niemeyer und Schwarz, waren zu ihrer Zeit die erſten Sterne an dem Himmel der pädagogiſchen Theorie. Beide waren urſprünglich Theologen, aber ſie glänzten mehr auf dem Gebiete der Pädagogik als der Theologie. Sie waren die Lehrer der Pädagogen. Wer wird nun an ihre Stelle treten? Werden wieder gleich berühmte Männer erſcheinen? Oder wird unter die Maſſe vertheilt werden, was Einzelnen abgeht? Dieſes iſt die Richtung und der Charakter der Gegenwart. Es iſt ein Fortſchritt, wenn Alle gewinnen, was Einer verliert. Und werden nun die Pädagogen ſelbſt die Pädagogen unterrichten? Es ſcheinet ſo. Auch das iſt ein Fortſchritt, eine innere, folglich eine wahre Emancipation.

31) Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. F. E. Beneke, Profeſſor an der Univerſität in Berlin. Erſter Band. Erziehungslehre. Zweiter Band. Unterrichtslehre. Berlin ꝛc., bei Mittler; 1835 und 1836. (5 Thlr.)

Das neueſte, wiſſenſchaftliche Werk, ohne Widerrede von großer Bedeutung, unmittelbar nicht für den praktiſchen Elementarlehrer, ſondern für den wiſſenſchaftlich gebildeten, alſo für die Lehrer an Gymnaſien und Hochſchulen, von welchen Keiner, der mit der Zeit fortſchreiten und den Standpunkt der wiſſenſchaftlichen Theorie der Pädagogik in der Gegenwart kennen lernen will, es ignoriren darf.

Sein Inhalt ſtützt ſich auf das dem Verf. eigenthümliche, von gewöhnlichen Anſichten weit abweichende Syſtem der Pſychologie, welches nicht ohne Widerſpruch aufgenommen worden. Des Verf. Standpunkt iſt überall der empiriſche, nicht der aus a priori'ſchen Vorausſetzungen conſtruirende, ſpeculative. Wie es eine äußere Naturlehre gibt, ſo verlangt der Verf. eine innere, und für beide dieſelbe Methode: beobachtend und dann erſchließend, zuletzt ſyſtematiſirend. Abgeſehen aber von dem ihm eigenthümlichen philoſophiſchen Syſtem und pſychologiſchen Grundgedanken, die ſich ihre Stellung im Streite mit entgegengeſetzten Richtungen erſt erkämpfen müſſen, enthalten beide Theile eine Menge der gründlichſten und tiefſten Unterſuchungen, und beide ſind reich an Folgerungen und Reſultaten. Viele bisher beſtrittene Gegenſtände, beſonders in der Unterrichtslehre, werden dem Abſchluß theils nahe gebracht, theils wirklich beendigt. Wird daher vielleicht Keiner (wo wäre das der Fall?) dem Verf. in allen Punkten beiſtimmen, vielleicht die Mei-

sten in wesentlichen Stücken von ihm abweichen, wie Schreiber dieses z. B. in Betreff der großen Erwartungen, die der Verfasser von der wechselseitigen Schuleinrichtung hegt, so übertrifft doch das Ganze an wissenschaftlichem Gehalt, sowohl Niemeyer als Schwarz, also das Gediegenste und Beste, was wir in dieser Art vorher besessen haben. Weitläuftiger ist dieses in den Rhein. Bl., Band 13 und 14, auseinander gesetzt worden.

32) Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer von Dr. H. Stephani, Kirchenrathe ꝛc. Erlangen, bei Palm, 1835. (1 Thlr.)

33) Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer von Demselben. Ebendaselbst, 1836. (16 gGr.)

Der in Ruhestand versetzte Hr. Verf. hat trotz seines hohen Alters diese Werke noch hervorgebracht. Während seines ganzen Lebens ist er auf dem Gebiete der Pädagogik sehr thätig gewesen, und seine Verdienste um dieselbe sind unleugbar mannigfaltig und groß. So gern man dieß anerkennt, so ungern bemerkt man es, daß er selbst dieselben überschätzt. In der Vorrede zu dem ersten der vorliegenden Schriften macht er es Pestalozzi und Niemeyer förmlich zum Vorwurfe, daß sie theils unabsichtlich, theils absichtlich die Schuld trugen, daß „seine bildende Methode" sich nicht weiter verbreitet habe. Und doch wird kein vorurtheilsfreier Kenner der Sache Anstand nehmen, den beiden Angefochtenen einen höheren Rang anzuweisen als dem Verfasser.

Die beiden vorliegenden Schriften haben auch ihren Werth. Mit überzeugenden Gründen bekämpft er den Schlendrianismus und Mechanismus im Unterricht; er ertheilt eine Menge wichtiger Rathschläge und Winke; er erwärmt für Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten, und die Darstellung ist überaus deutlich und bestimmt. Aber man kann weder allen seinen Voraussetzungen in Betreff der Lebensverhältnisse, noch seinen Ansichten von der Menschennatur, noch seinen Mitteln unbedingt beistimmen. Dieses gilt in höherem Grade von der Erziehungs- als von der Unterrichtslehre. In Letzterer ist der Hr. Verf. mehr auf seinem Gebiete. Um nur Eines anzudeuten, so wird doch wohl von allen andern Pädagogen die Selbstgesetzgebung der Schüler und die Handhabung der Schulpolizei durch sie selbst mit Recht verworfen. Beide Schriften setzen daher, wenn sie nicht zu mancherlei Verirrungen Veranlassung geben sollen, ein reifes Urtheil voraus. Die erste handelt von der Unterrichtskunst, dem Unterrichtsstoffe und der bildenden Methode

zuerſt im Allgemeinen, dann im Beſonderen, die zweite in ähnlicher Weiſe von der Erziehungskunſt, jene in 12, dieſe in 7 Vorleſungen an Volksſchullehrer.

34) Fragmente über Menſchenbildung von **Ernſt Moritz Arndt.** Zwei Theile. Altona, bei Hammerich, 1805. (2 Thlr. 12 gGr.)

35) Levana oder Erziehlehre von **Jean Paul.** Erſter Band der achten Lieferung ſeiner ſämmtlichen Werke. Berlin, bei Reimer, 1827. (Auch einzeln gedruckt bei Cotta 1815 u. 1817, 2 Theile mit Anh. 4 Thlr. 9 gGr.)

Die Fragmente Arndt's enthalten friſche und freie Ergüſſe über wichtige Angelegenheiten der Erziehung. Er redet der freien Entwickelung des Knaben unter dem Einfluſſe einer vernünftigen Strenge das Wort. Schriften, wie dieſe, erhalten den Sinn des Lehrers heiter und friſch, und bewahren ihn vor pedantiſcher Steifheit und lebentödtender Verſteinerung. Machen andere Schriften die Werkeltagslectüre, ſo eignen ſich dieſe Fragmente zur Sonntagslectüre. Kann man auch nicht jeden Satz derſelben, als eine abſolute Wahrheit, unterſchreiben, ſo findet man doch der goldenen Sprüche und der edlen Gedanken eine große Menge.

Daſſelbe gilt, in anderer Weiſe, aber in noch höherem Maaße, von Jean Paul's Levana, an der er, der Schnellſchreibende, nach ſeinem eigenen Geſtändniſſe über 10,000 Tage gearbeitet hat. Es ſind Ergüſſe eines hochbegabten Geiſtes und des fühlendſten Herzens über Erziehung und Unterricht, zum Theil in der ihm eigenen humoriſtiſchen Manier geſchrieben. Wie in alle Schriften dieſes ſeltenen, einzigen Mannes, (man leſe nur die klaſſiſche „Denkrede auf Jean Paul von Börne"!) muß man ſich auch in die Levana hinein leſen. Iſt dieſes einmal gelungen, ſo übt ſie auf jeden zarten Menſchengeiſt einen unwiderſtehlichen Zauber durch den unendlichen, in der That faſt unerſchöpflichen Reichthum an den edelſten, wohlthuendſten Gedanken und durch den Frühlingshauch, der über dem Ganzen verbreitet iſt. Darum iſt die Levana oft das Lieblingsbuch ſolcher Lehrer geworden, welche mit den reizenden Gaben des Humors und der Poeſie begabt ſind. Da deren Zahl klein iſt, ſo wird ſie auch unter den Lehrern immer nur ein kleines, aber auserleſenes Publikum zählen.

Offenbar könnten wir uns bei Abſtattung unſers kurzen literariſchen Berichts einer doppelten Einſeitigkeit ſchuldig machen. Die erſte würde darin beſtehen, wenn wir die Literatur der Pädagogik über weibliche Erziehung auch nicht eines vorübergehenden Blickes würdigten; die andere darin, daß wir keiner der bedeutendſten pä-

dagogischen Schriften des Auslandes mit einer Silbe gedächten. Dieser Einseitigkeit hoffen wir zu entgehen, wenn wir (das Werk von Schwarz über Mädchenerziehung haben wir oben schon angeführt) auf die

36) Gemälde weiblicher Erziehung. Von **Caroline Rudolphi.** 2 Theile. 2te Auflage. Heidelberg, bei Winter, 1815. (3 Thlr.)

37) Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. Für gebildete Mütter und Töchter von **Rosette Niederer,** geb. Kasthofer, Vorsteherin einer Erziehungsanstalt zu Iverdun (jetzt zu Genf). Berlin, bei Rücker, 1828. (2 Thlr.)

38) Fragmente über Menschenbildung von **E. M. Arndt.** Dritter Theil: Briefe an Psychidion über weibliche Erziehung. Altona, bei Hammerich, 1820. (1 Thlr. 4 gGr.)

aufmerksam machen. Die Gemälde von der edlen, mit Dichtergeist begabten Karoline Rudolphi sind Idyllen zu vergleichen, die uns die jungfräuliche Reinheit in ihrer edlen Natureinfalt schildern und uns ein Leben vorführen, das den edlen Naturkeim zu der edelsten Knospe und Blüthe entfaltet. Die Schrift der geistvollen Frau Niederer ergänzt jenes ländliche Gemälde in der Art, daß sie uns das ernste Leben des weiblichen Wesens von Seiten der Idee und der Thatkraft schildert. Beide Werke sind vorzügliche Erscheinungen der Literatur, und sie repräsentiren gleichsam die Zeiten, in welchen sie erschienen sind. Als Karoline Rudolphi ihre Seelen- und Naturgemälde in der romantischen Pfalz an den Ufern des Neckars schrieb, blühte noch, wenn auch mit abnehmendem Dufte, das Gewächs der sentimentalen Gefühlsstimmung, die kein Blümchen auf der Heide und keinen Stern am Himmel unbewundert betrachten konnte; als aber Frau Niederer am Fuße der Alpenkette und in der Nähe des sturmbewegten Frankreichs die Feder ergriff, galten nur erhabene, ideale Gedanken, Entschlossenheit und Muth. Beide Schriften sind einseitig, aber das Vorzüglichste, was wir nach unserm Bedünken über weibliche Erziehung besitzen.

Höchst interessant sind auch die Ansichten des thatkräftigen, muthvollen Ernst Moritz Arndt über die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Den tiefen Charakter wahrhaft weiblicher Wesen schildert der ernste, standhafte Mann in trefflichen Zügen, und wenn er auch von der intellectuellen Bildung der Frau vielleicht zu wenig erwartet und in dieser Hinsicht an weibliche Erziehungs- und Schulanstalten zu geringe Anforderungen macht, so erscheinen doch seine Ansichten überall aus der praktischen, frischen Beobachtung des Le-

bens hervorgegangen, und sie sind der vergleichenden Berücksichtigung mit den Ansichten jener geistvollen Frauen in jeder Beziehung würdig.

Leider gehen die Meinungen über die beste Art der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend der höheren Stände noch gar sehr weit aus einander. Wenn auch wohl alle stimmfähigen Männer und Frauen darin übereinstimmen, daß die Familie, als die Lebens- und Wirkenssphäre der künftigen Hausfrau, Gattin und Mutter, unter der Voraussetzung einer innern Wohlgestalt derselben, die beste Stätte der Erziehung der heranwachsenden weiblichen Jugend sei, so herrscht doch in Betreff der intellektuellen und künstlerischen Ausbildung derselben eine außerordentliche Verschiedenheit der Ansichten, zu großem Nachtheil für die Sache. Während die Einen die höhere weibliche Jugend außer den Elementarkenntnissen auf Katechismus, Bibel und Gesangbuch beschränken möchten, ziehen die Andern die Bildung durch Romanenlektüre, ausländische Sprachen und allerhand Künste des verfeinerten Lebens mit in den Kreis ernster Beschäftigung der Jungfrauen. Die meisten Schriftsteller über Erziehung haben fast ausschließlich ihr Nachdenken der Art der Bildung der männlichen Jugend gewidmet, gleichsam, als sei die des weiblichen Geschlechts kein würdiger Gegenstand ernster männlicher Beschäftigung, oder als mache sich die Erziehung desselben von selbst. Offenbar sind auf diesem Felde noch Lorbeeren zu pflücken.

In der neuesten Zeit sind warnende Stimmen aufgetreten, besonders in Betreff der vernachlässigten körperlichen Ausbildung der Mädchen. So K. Bormann, Vorsteher einer Mädchenschule in Berlin (s. dessen Abhandlung: Ueber weibliche Handarbeiten, Berlin, 1836 bei Plahn, auch in den Rhein. Bl. abgedruckt, welche der Rector Lüben in Aschersleben wegen ihrer Wichtigkeit hat neu abdrucken und unter die Eltern der Töchter seiner Schule vertheilen lassen); so in: Beitrag zu den Erfahrungen über die physische Erziehung der Mädchen von einer Erzieherin. Danzig, 1836, bei Gerhardt (4 Sgr.). In demselben läßt sich eine erfahrene Dame, die auf 30jährigen Erfahrungen steht, vernehmen. Eine vollständige Anleitung zur weiblichen Gymnastik liefert: Kallisthenie oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von P. H. Elias, mit Vorwort von A. Meckel, Professor der Anatomie in Bern. Mit 38 Umriß-Figuren. Bern, 1829, bei Jenni. Auf der andern Seite bestreitet Schulz, Oberlehrer an der Elisabethschule in Berlin, deren Ober-Vorsteherin die Kronprinzessin ist, die Befähigung des

weiblichen Geschlechts für den Schulunterricht, wogegen sich andere gewichtige Stimmen erhoben haben (s. Rhein. Bl. Band 16, Heft 1.)

Ueber Mädchenerziehung sind noch zu empfehlen:

39) Beiträge zur weiblichen Erziehungslehre von Fr. Schubart. Berlin, bei Dümmler, 1832. (12 gGr.)

40) Erziehungslehre für gebildete christliche Mütter von Dr. C. A. J. Eickel. Magdeburg, bei Heinrichshofen. 1835. 1 Thlr. 12 gGr.

Letztere enthält in 12 Vorlesungen das Resultat eines sehr gereiften Nachdenkens über das Wesen der weiblichen Bildung — gebildeten Müttern zu empfehlen!

Um der andern Einseitigkeit zu entrinnen, lenken wir die Aufmerksamkeit solcher Lehrer und Erzieher, die ihre Bildung über den gewöhnlichen Kreis auszudehnen geeignet sind, auf

41) Versuche von M. v. Montaigne, nebst des Verfassers Leben. Aus dem Französischen. 3 Bände. Leipzig, (Brockhaus) 1753 u. 54. (4 Thlr.)

42) Emile ou de l'éducation par *Jean Jaques Rousseau*. Französisch und deutsch in verschiedenen Ausgaben zu haben. (Deutsche Ausgabe aus dem Französischen von Cramer. 4 Theile. Braunschweig, Schulbuchhandlung, 1792. 4 Thlr.)

Montaigne liefert uns in seinen drei Bänden geistvolle Bruchstücke über Erziehung, und der Emil Rousseau's bedarf unseres Lobes nicht. Göthe nennt ihn das Natur-Evangelium der Erziehung. Er stellt kein System der Erziehung zur blinden Nachahmung auf, sondern eine ersonnene Geschichte, um großartige Ansichten in lebendiger Anschauung vor die Seele des Lesers zu führen und das Bedürfniß einer Umgestaltung der bis dahin gangbaren Erziehungsweise auf überzeugende Weise darzuthun. Dieses Werk wird zu allen Zeiten eine anziehende Lectüre für geistvolle Menschen bleiben. Es hat der neueren, wenn auch nicht der allerneuesten Erziehungsweise, namentlich Pestalozzi den Weg gebahnt, und dessen Volksbuch „Lienhard und Gertrud", so wie dessen pädagogische Ideen überhaupt sind zum Theil als die Frucht der von Rousseau ausgegangenen Erregung anzusehen. Auch hat er das auf die Anschaulichkeit in jedwedem Unterricht und auf die Gegenwart hingerichtete Streben Basedow's, Campe's und Salzmann's eingeleitet und begründet. Rousseau ist darum als der Vater des Philanthropinismus zu betrachten — derselbe, dessen Sarg die Inschrift ziert: Dem Manne der Natur und der Wahrheit.

Fast fürchten wir, unserm Grundsatze, eher zu wenig als zu viel zu geben, schon untreu geworden zu sein. Aber auf einer mit Blumen der mannigfaltigsten Art bedeckten Wiese wird das Blumensträuschen, das man pflücken wollte, unwillkührlich zu einem Strauße. Die Leser mögen es verzeihen. Wir haben ja auch nur in kurzen Winken Rathschläge gegeben, und es ist nicht unsere Absicht, daß Alle zu Allem greifen. Wer sich bilden will, thut zwar wohl daran, den Rath Anderer zu vernehmen; die Entscheidung muß aber von ihm selbst ausgehen. Vor dem Hinaustreiben des Lehrers aus seinem Gebiete haben wir keine abergläubische Furcht. Die Verhältnisse legen den meisten Hemmschuhe genug an, und von der Freiheit des Denkens sehen wir weder für die Wahrheit, noch für das Leben irgend eine Gefahr entspringen; denn die Wahrheit muß den Menschen frei machen.

Wer außer dem Obigen eine reichlichere Literatur vorgeführt zu haben wünscht, wende sich zu:

43) Kleine Schulbibliothek. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen. Von **W. C. K. Natorp.** Fünfte, ganz umgearbeitete Auflage. Essen, bei Bädeker, 1821. (14 gGr.)

44) Jahrbüchlein der deutschen pädagogischen Literatur ꝛc. Herausgegeben von Dr. **H. Gräfe.** Essen, bei Bädeker, 1831 u. 1832. 2 Bändchen. (1 Thlr. 14 gGr.) 3tes Bändchen. Herausgegeben von **K. u. Frd. Zimmermann,** Essen, 1834. (16 gGr.)

45) Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein encyklopädisch-historisch-literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Bearbeitet von **J. W. Wörlein,** Lehrer an der Volksschule Weihenzell bei Ansbach. 3 Theile. Erlangen, bei Palm und Enke, 1826. (2 Thlr. 18 Gr.)

46) Bibliologisches Lehrbuch der deutschen Volks-Pädagogik und Volks-Schulkunde. 2 Bände. Sulzbach, bei Seidel. 1830. (1 Thlr. 8 gGr.)

47) Fundamental-Pädagogik. Eine encyklopädisch-literarisch-kritische Einleitung in das pädagogische Studium. Nürnberg, 1830. (20 gGr.)

Die kleine Schulbibliothek enthält eine Aufzählung der vorzüglichsten pädagogischen Schriften bis **1820,** nach Fächern geordnet, zum Theil mit kurzer Inhaltsanzeige der aufgeführten Schriften und mit Bemerkungen versehen. Die Jahrbüchlein von Gräfe und K. und F. Zimmermann in Darmstadt machen jedes Mal mit der Literatur eines Jahres bekannt, den Titeln Bemerkungen und Auszüge aus den über die erschienenen Schriften bekannt gewordenen Beurtheilungen der kritischen Blätter beifügend. Die drei bis jetzt erschienenen Bändchen enthalten die pädagogische Literatur der Jahre **1826, 1827** und **1828.**

Sie bilden also eine Ergänzung der „kleinen Schulbibliothek“. Das erste und dritte der drei von Wörlein angezeigten Schriften enthalten eine Encyklopädie des pädagogischen Studiums, das zweite liefert eine reiche Literatur der Elementarpädagogik und Volksschulkunde. Es sind Riesenwerke für einen vielbeschäftigten Volksschullehrer, der nur die allergewöhnlichste Bildung genossen hat und auf dem Lande lebt. Schon in dieser Beziehung zieht das Unternehmen das Interesse des lehrenden Publikums auf sich, wenn auch die bis jetzt vorliegenden Leistungen manche gerechte Anforderungen unbefriedigt lassen, besonders da der Verfasser die Wissenschaftlichkeit zum Theil in gelehrt klingender Terminologie, in wissenschaftlichem Schematismus sucht. Jeden Falls aber bewundert man die literarische Kenntniß und den ungeheuern Fleiß des Mannes. Wörlein ist der Literator unter den deutschen Volksschullehrern. Von ihm ist zu lernen, welche Kenntnisse ein wissenschaftlich gebildeter Pädagoge besitzen muß, im strengen und umfassenden Sinne des Wortes. Danach kann und soll kein Schullehrer streben. Wohl nach möglichst gründlichen Kenntnissen in seinem Fache und nach allgemeiner Ausbildung überhaupt, nicht nach streng wissenschaftlicher, gelehrt pädagogischer, allseitig philosophischer Bildung. Zwischen gründlicher Bildung des Schullehrers und wissenschaftlich pädagogischer Bildung ist ein wesentlicher Unterschied. Letztere ist zum tüchtigen Wirken in der Schule nicht nothwendig, nicht einmal nützlich. Denn sein ganzes Streben muß sich zur Praxis, nicht vorzugsweise zur Theorie hinneigen. Letzteres verlangt aber die gelehrte Bildung. Aber gründlich soll er Alles wissen was er zu lehren hat, und viel mehr, als seine Schüler lernen sollen. Für sie muß er der unfehlbare, unergründliche, in seinen Fächern ausgezeichnete Mann sein.

Wer stets mit dem Neuesten bekannt werden will, muß sich zu den kritischen Blättern wenden, von welchen wir besonders die in Darmstadt erscheinende, von dem edlen Zimmermann gestiftete Schulzeitung namhaft machen, und uns die Erlaubniß ausbitten, auch der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht“ mit einem Worte gedenken zu dürfen. Die meisten pädagogischen Zeitschriften dauern nicht lange; sie erscheinen und — verschwinden, wie die Zeit. Mit Recht heißen sie darum Zeitschriften, d. h. vorübergehende. Lange Dauer ist auch nicht immer gut. Sobald die Frische fehlt, marsch! Die sich schon längere Zeit gehalten, sind außer den zwei genannten: Stephani's Schulfreund, Gräfe's Archiv, Schweizer's Magazin, Handel's und Scholz's Schulbote, Weingart's Literaturzeitung. Von den übrigen weiß man nicht immer, ob sie noch erscheinen. Es erstehen jetzt auch neue Blätter in Baden, in Würtemberg, in der Schweiz und anderwärts. Es sind meist Provinzialblätter; so z. B.

das „Schulblatt für die Großherzogthümer Mecklenburg und für die Herzogthümer Schleswig und Holstein. Herausgegeben von Dr. Zehlicke", und das „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, herausgegeben von Otto Schulz, Provinzial-Schulrath in Berlin, F. L. Striez, Regierungs-Schulrath in Potsdam, und Ule, Consistorialrath in Frankfurt a. d. O.", welches außer Aufsätzen und Beurtheilungen die Bekanntmachungen der Behörden der Provinz enthält und nach seinen Leistungen im ersten Jahre (1836) der Aufmerksamkeit in besonderm Grade würdig ist. Es muß allgemeine und besondere pädagogische Zeitschriften geben; jede Provinz sollte ein Centralblatt haben.

47) Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Herausgegeben von W. C. L. Natorp. Drei Bändchen. Essen, bei G. D. Bädeker. 1811 — 1815. (Erster Band zweite Aufl. 1825.) (3 Thlr. 12 gGr.)

Die Aufführung der nach unserm Ermessen praktisch-bedeutendsten Schriften würde eine Lücke haben, wenn wir des Natorpschen Briefwechsels nicht erwähnen wollten. Der Name dieses mit Recht hochverehrten Mannes hat einen guten Klang. An der Spree wie an der Ems und in ganz Westphalen hat das Elementar-Schulwesen seinen Aufschwung und seine still-energische Entwicklung zum Theil seiner Liebe und Sachkenntniß zu verdanken. Unter den praktischen Lehrern und einsichtsvollen Schulinspectoren, welche die jetzige Gestaltung des Schulwesens herbeigeführt haben, gehört Natorp in die vorderste Reihe. Zu so tief eingreifender Wirkung hat die vorliegende Schrift, wovon der erste Band in der ersten Auflage im Jahr 1811 erschien, ungemein viel beigetragen, und noch im Jahr 1834 ist derselbe Mann rüstig im Weinberge des Guten. Bleibt jene Schrift die umfangreichste, inhaltvollste, die wir ihm in Schulangelegenheiten verdanken, so ist die neueste in ihrem kleinen Umfange eine der lieblichsten, welche die Lehrerwelt erquicken und beleben kann. Diese führt den Titel:

48) Ueber Rink's Präludien. Ein Beitrag zur Verständigung angehender Organisten über kirchliches Orgelspiel. Essen, bei G. D. Bädeker. 1834. gr. 8. (10 gGr.)

Sie gehört hierher, weil sie als eine Fortsetzung eines Abschnittes des Briefwechsels zu betrachten ist.

Dieser Briefwechsel schildert in einfacher Manier, wie er sich für schlichte Lehrer eignet, um ihre Einsicht und ihren Willen für das Bessere zu gewinnen, d. h. in historischer Darstellung, wie das Schulwesen unter den allerwärts bestehenden Verhältnissen, Hindernissen und Schwierigkeiten und mit den vorliegenden Mitteln und Kräften zum belebenden Fortschritt gebracht, und wie ihm eine den Bedürfnissen der

Menschennatur und der allgemeinen deutschen Volksbildung gemäße Gestaltung gegeben werden kann. Er verbreitet sich über das Aeußere wie über das Innere, über die Inspection wie über die Methoden des Unterrichts, und nicht leicht wird man über irgend einen Gegenstand Aufschlüsse wünschen, ohne sie zu finden. Wie es jedem Lehrer anzurathen ist, alle Lieblingsschriften immer zur Seite zu haben, um in dürren, trocknen Stunden den Geist zu erfrischen und die Liebe und Treue zum gewählten Berufe stets frisch und lebendig zu erhalten (in welcher Beziehung die Schriften von Salzmann und Pestalozzi bleibenden Werth behalten), so ist der Briefwechsel Natorp's vielen Lehrern ein rathender, belehrender, ermunternder Freund gewesen und wird es lange noch bleiben. Darum sollte man ihn wenigstens in keiner Lehrerbibliothek vermissen.

Die angezeigte neueste Schrift verbreitet sich nicht nur über den ausgezeichneten Werth der Präludien von Rink, sondern überhaupt über den Charakter, den Werth und die Bedeutung des Kirchengesanges und des Orgelspiels mit der umsichtigsten, gründlichsten, belehrendsten und ansprechendsten Sachkenntniß. Ein heiterer, tief religiöser Sinn spricht aus dem Ganzen. Unter solcher Leitung muß das Schulwesen im Ganzen und Einzelnen gedeihen. Möchte sich die kleine Zahl solcher umsichtigen, praktisch durchgebildeten, edlen Schul- und Lehrerfreunde in unserm deutschen Vaterlande vergrößern und mehren.

Noch kann ich mich von den Lesern nicht trennen. Es wird mir schwer. Der zur Seite liegenden lesenswerthen Literatur ist noch sehr viel. Sollen wir an diesem Allen stumm vorübergehen? Gar mannigfaltig sind die Bedürfnisse, Wünsche und Standpunkte der Lehrer. Lieset man nicht Alles, man hört darum doch gern ein Wort über das Eine und Andere. Ich betrachte diesen „Wegweiser" als ein Buch, welches, gleich einem wirklichen Wegweiser, an einer Stelle aufgepflanzt wird, an der sich mehrere Straßen kreuzen. Eine ist die Hauptstraße; aber es giebt auch Nebenstraßen. Die gerade Linie ist nicht immer die kürzeste, nicht für jeden Wanderer. Auch wollen Verschiedene nach verschiedenen Richtungen. Jedenfalls ist es gut, daß man diese kenne, wenn man sie auch nicht begeht. Darum werfen wir noch einige Blicke auf große und kleine Schriften, die alle in ihrer Art der Beachtung würdig sind. Wir wollen sie ordnen.

1. Allgemein Pädagogisches.

49) Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Zunächst für die Volksschullehrer des Regierungs-Bezirks

Merseburg, in der Provinz Sachsen, zusammengestellt und denselben gewidmet von **Ch. Weiß**, Schulrath in Merseburg. Halle, bei Schwetschke, 1835. (68 S. 6 gGr.)

Nach des Verfassers Ansicht steht unser Schulwesen jetzt auf der Stufe der Mittelmäßigkeit und nicht höher. Das alte Herkommen, die dreihundertjährige Versteinerung ist zwar überwunden, aber noch fehlt viel an der Erreichung der rechten Höhe. Wir dürfen uns mit dem gegenwärtigen Zustande nicht für befriedigt erklären. „Unzufriedenheit ist das Stück des Weisen, aber Zufriedenheit die Strafe des Thoren." Der Verf. giebt Winke und Rathschläge, wie wir weiter kommen. Er beschreibt darum eine Schule, wie sie sein soll, äußerlich und innerlich, und wie manche wirklich sind. Dann geht er zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen über. Statt der grammatischen Zergliederung der Sätze (Subject, Prädicat oder gar Selbstständ, Beistand ꝛc.) empfiehlt er die logische, sachmäßige, die er Construiren der Sätze nennt. Der Verf. hat recht. — Nachher ertheilt er Rathschläge anderer Art, z. B.: „Benutze die dir selbst zu Gebote stehenden Mittel, ehe du fremde Hülfe in Anspruch nimmst, und auch dann laß die Hülfe des gesetzlichen Zwanges die letzte sein!" Dieß sagt ein Regierungs-Schulrath. Hoffentlich sagen sich das die Lehrer auch selbst, denn: Selbst ist der Mann. Dann warnt der Verf. vor der Theilnahme an dem Streben nach der sogenannten Emancipation des Schulstandes, welche er mit dem Streben nach der Trennung der Schule von der Kirche identificirt. Wirklich ist es auch ein eitles, widerwärtiges Streben. Jede wahre Emancipation geht von innen heraus.

50) Erziehungsbüchlein, oder: Anweisung zur Erziehung der Kinder, für den Bürger und Landmann, von dem Verfasser der Schwelmer biblischen Historien nach Hübner. Schwelm, bei Scherz, 1833. (20 gGr.)

Der Verfasser ist der Pfarrer Rauschenbusch in Altena, im südlichen Westphalen. Inhalt: Einleitung; a) bringt eine gute Erziehung wirklich Frucht? b) wie soll man sich auf die Erziehung der Kinder vorbereiten? c) der Eintritt in den Ehestand; d) das werdende Kind; e) allgemeiner Begriff der Erziehung. 1. Körperliche Erziehung; 2. geistige Erziehung.

Das Ganze ist in populärem Tone geschrieben, leider etwas breit. Diesen Fehler abgerechnet, vortrefflich: praktisch-religiös, durch Beispiele anschaulich machend, belebend und erwärmend. Eine, einfachen Menschen, angehenden Eheleuten sehr zu empfehlende Schrift. Was Faust's Gesundheitskatechismus, Salzmann's Ameisen- und Krebsbüchlein zu ihrer Zeit den Erziehern waren, kann diese Schrift Rauschen-

busch's für Landleute und schlichte Bürger werden. Sie ist unmittelbar aus dem Leben hervorgegangen, voll der trefflichsten Winke und Rathschläge.

51) Frisches und Firnes zu Rath und That. Herausgegeben für die Erziehung, den Unterricht, die Schule und das Leben von **W. Harnisch.** Erstes Bändchen. Der gesunde Schullehrer. Zweites Bändchen. Die Schullehrer-Bildung. Eisleben, bei Reichardt. 1835 und 1836. (14 gGr. und 1 Thlr.)

In dem ersten Bande empfiehlt der Verfasser den häufigen Gebrauch des kalten, frischen Wassers, äußerlich und innerlich. Der Bauer Priesnitz in Gräfenberg, in Oesterreichisch-Schlesien, thut Wunder damit. Aber überall hat der Schöpfer in sein Wasser, seine Luft die größten Heilkräfte gelegt. Nur verdrehete, in Unnatur aufgezogene Menschen können dieses verkennen. Schon von den Kindern könnten wir es wieder lernen. Medizinflaschen sind häufig die verkehrtesten Mittel zur Wiedergenesung, und der tägliche Genuß von starkem Kaffee, Branntewein, Wein, ist Jedem schädlich, am ersten dem, der geistig thätig ist. Den Schluß des Büchleins machen Aufsätze über die Krankenpflege in Erziehungsanstalten und im Weißenfelser Seminar. Das Ganze ist ein schätzbarer Beitrag zu dem Ziele, daß jeder Lehrer nicht bloß sein eigener Erzieher, sondern auch sein eigener Arzt werde.

In dem zweiten Bande handelt der Verf. von der Schullehrer-Bildung. Hauptsächlich von der Einrichtung der Seminarien, von der Hauptsache in denselben und den zu vermeidenden Klippen. Es ist eine recht lehrreiche Schrift.

Zusatz. Zwar nicht unmittelbar hierher gehörig, aber mit Harnisch's Warnungen vor dem Genuß gebrannter Wasser in Verbindung stehend, außerdem in umfassenderem Bezuge höchst lehrreich und wichtig, besonders für den, welcher mit der Wirksamkeit in der Schule seine Thätigkeit und sein Interesse nicht beschlossen hält, ist die Schrift: Geschichte der Mäßigkeitsgesellschaft in den vereinigten Staaten Nord-Amerika's, von **R. Baird.** Berlin, bei Eichler, 1837. (16 gGr.) Die Lehrer sollten sich ein Geschäft daraus machen, diese Volksschrift möglichst weit zu verbreiten.

52) Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Ein vollständiger, methodologisch-literarischer Lehrkursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehrern, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet ꝛc. Von **K. W. Wörlein.** Nürnberg, bei Riegel ꝛc., 1836. (1 Thlr.)

Den Verfasser kennen wir schon. Unter den Elementarlehrern ist er ein Gelehrter; er besitzt eine seltene Literaturkenntniß. Davon zeugt

Merseburg, in der Provinz Sachsen, zusammengestellt und denselben gewidmet von **Ch. Weiß**, Schulrath in Merseburg. Halle, bei Schwetschke, 1835. (68 S. 6 gGr.)

Nach des Verfassers Ansicht steht unser Schulwesen jetzt auf der Stufe der Mittelmäßigkeit und nicht höher. Das alte Herkommen, die dreihundertjährige Versteinerung ist zwar überwunden, aber noch fehlt viel an der Erreichung der rechten Höhe. Wir dürfen uns mit dem gegenwärtigen Zustande nicht für befriedigt erklären. „Unzufriedenheit ist das Stück des Weisen, aber Zufriedenheit die Strafe des Thoren." Der Verf. giebt Winke und Rathschläge, wie wir weiter kommen. Er beschreibt darum eine Schule, wie sie sein soll, äußerlich und innerlich, und wie manche wirklich sind. Dann geht er zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen über. Statt der grammatischen Zergliederung der Sätze (Subject, Prädicat oder gar Selbstständ, Beistand ꝛc.) empfiehlt er die logische, sachmäßige, die er Construiren der Sätze nennt. Der Verf. hat recht. — Nachher ertheilt er Rathschläge anderer Art, z. B.: „Benutze die dir selbst zu Gebote stehenden Mittel, ehe du fremde Hülfe in Anspruch nimmst, und auch dann laß die Hülfe des gesetzlichen Zwanges die letzte sein!" Dieß sagt ein Regierungs-Schulrath. Hoffentlich sagen sich das die Lehrer auch selbst, denn: Selbst ist der Mann. Dann warnt der Verf. vor der Theilnahme an dem Streben nach der sogenannten Emancipation des Schulstandes, welche er mit dem Streben nach der Trennung der Schule von der Kirche identificirt. Wirklich ist es auch ein eitles, widerwärtiges Streben. Jede wahre Emancipation geht von innen heraus.

50) Erziehungsbüchlein, oder: Anweisung zur Erziehung der Kinder, für den Bürger und Landmann, von dem Verfasser der Schwelmer biblischen Historien nach Hübner. Schwelm, bei Scherz, 1833. (20 gGr.)

Der Verfasser ist der Pfarrer Rauschenbusch in Altena, im südlichen Westphalen. Inhalt: Einleitung; a) bringt eine gute Erziehung wirklich Frucht? b) wie soll man sich auf die Erziehung der Kinder vorbereiten? c) der Eintritt in den Ehestand; d) das werdende Kind; e) allgemeiner Begriff der Erziehung. 1. Körperliche Erziehung; 2. geistige Erziehung.

Das Ganze ist in populärem Tone geschrieben, leider etwas breit. Diesen Fehler abgerechnet, vortrefflich: praktisch-religiös, durch Beispiele anschaulich machend, belebend und erwärmend. Eine, einfachen Menschen, angehenden Eheleuten sehr zu empfehlende Schrift. Was Faust's Gesundheitskatechismus, Salzmann's Ameisen- und Krebsbüchlein zu ihrer Zeit den Erziehern waren, kann diese Schrift Rauschen-

busch's für Landleute und schlichte Bürger werden. Sie ist unmittelbar aus dem Leben hervorgegangen, voll der trefflichsten Winke und Rathschläge.

51) Frisches und Firnes zu Rath und That. Herausgegeben für die Erziehung, den Unterricht, die Schule und das Leben von **W. Harnisch.** Erstes Bändchen. Der gesunde Schullehrer. Zweites Bändchen. Die Schullehrer-Bildung. Eisleben, bei Reichardt. 1835 und 1836. (14 gGr. und 1 Thlr.)

In dem ersten Bande empfiehlt der Verfasser den häufigen Gebrauch des kalten, frischen Wassers, äußerlich und innerlich. Der Bauer Priesnitz in Gräfenberg, in Oesterreichisch-Schlesien, thut Wunder damit. Aber überall hat der Schöpfer in sein Wasser, seine Luft die größten Heilkräfte gelegt. Nur verdrehete, in Unnatur aufgezogene Menschen können dieses verkennen. Schon von den Kindern könnten wir es wieder lernen. Medizinflaschen sind häufig die verkehrtesten Mittel zur Wiedergenesung, und der tägliche Genuß von starkem Kaffee, Branntewein, Wein, ist Jedem schädlich, am ersten dem, der geistig thätig ist. Den Schluß des Büchleins machen Aufsätze über die Krankenpflege in Erziehungsanstalten und im Weißenfelser Seminar. Das Ganze ist ein schätzbarer Beitrag zu dem Ziele, daß jeder Lehrer nicht bloß sein eigener Erzieher, sondern auch sein eigener Arzt werde.

In dem zweiten Bande handelt der Verf. von der Schullehrer-Bildung. Hauptsächlich von der Einrichtung der Seminarien, von der Hauptsache in denselben und den zu vermeidenden Klippen. Es ist eine recht lehrreiche Schrift.

Zusatz. Zwar nicht unmittelbar hierher gehörig, aber mit Harnisch's Warnungen vor dem Genuß gebrannter Wasser in Verbindung stehend, außerdem in umfassenderem Bezuge höchst lehrreich und wichtig, besonders für den, welcher mit der Wirksamkeit in der Schule seine Thätigkeit und sein Interesse nicht beschlossen hält, ist die Schrift: Geschichte der Mäßigkeitsgesellschaft in den vereinigten Staaten Nord-Amerika's, von **N. Baird.** Berlin, bei Eichler, 1837. (16 gGr.) Die Lehrer sollten sich ein Geschäft daraus machen, diese Volksschrift möglichst weit zu verbreiten.

52) Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Ein vollständiger, methodologisch-literarischer Lehrkursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehrern, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet ꝛc. Von **K. W. Wörlein.** Nürnberg, bei Riegel ꝛc., 1836. (1 Thlr.)

Den Verfasser kennen wir schon. Unter den Elementarlehrern ist er ein Gelehrter; er besitzt eine seltene Literaturkenntniß. Davon zeugt

auch die vorliegende Schrift. Wesentlich handelt sie von der Vorbildung für das Seminar, von der Bildung in demselben, von der Fortbildung der Lehrer. Die Hauptkapitel verbreiten sich über den Lehrstoff, die Methode und die Lehrmittel. Große, umfassende literarische Kenntniß ist dem Verf. nicht abzusprechen; aber seine Vorschläge sind meist nicht aus der Erfahrung hervorgegangen. Er verlangt zu viel, empfiehlt zu vielerlei, viel zu hoch gehende, wissenschaftliche Schriften, kurz, ist nicht praktisch genug. Die Begeisterung des Verf. für die Sache merkt man allenthalben. Aber ein nach seinem Plane gebildeter Lehrer würde unter den Massen ersticken. Möchte daher ein wohlthätiger Genius den Verf. als Lehrer in ein wirkliches Schullehrer-Seminar verpflanzen! Dann würde sich die Spreu von dem Korne, das Ueberflüssige von dem Nothwendigen scheiden. Der Encyklopädismus paßt am wenigsten für Schullehrer. Ein Quentchen gesunden Verstandes ist ihnen besser als ein Centner Gelehrsamkeit.

53) **Encyklopädisch-pädagogisches Lexicon**, oder vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch (Hülfsbuch) der Pädagogik und Didaktik ꝛc.; zum Behuf des praktischen Lehrfaches, so wie zu Conferenz-Aufsätzen und Examina für Volkslehrer und Seminaristen, nach den besten Quellen und dem neuesten Standpunkt der Literatur bearbeitet von **J. G. C. Wörle**, Elementarlehrer in Ulm. Heilbronn, bei Drechsler, 1835. (1 Thlr.)

Nicht um dieses Buch als eine Musterschrift zu bezeichnen, was sie nicht ist, sondern weil sie einen Anfang macht zu einer Richtung, die bisher fehlte, machen wir sie namhaft. Wie am Schlusse des vorigen Artikels erklärt wurde, fürchten wir durch literarische Vielwisserei und Notizenkram für die gesunde und einfache Praxis der Schullehrer. Aber damit ist nicht gesagt, daß es unzweckmäßig sei, ein pädagogisches Lexicon zu schreiben. Wenn alle andern Stände dergleichen haben, warum sollten sie uns fehlen? Sie sind schon deswegen gut, damit man das Gedächtniß nicht mit manchem äußeren Wissen zu belasten braucht. Daß man am Wissen nicht schwer trage und niemals zu viel lernen könne, sind Sätze, von den Studirkammern ausgegangen und von Gedächtnißkrämern aufgestellt. Wozu hätte man die Lexica, wenn man Alles wissen müßte! Zum Nachschlagen und zur augenblicklichen Belehrung oder zur Nachweisung, wo man weitere Belehrung zu suchen habe, sind sie vortreflich, und bei einem großen Umfange des Wissens irgend eines Faches unentbehrlich. Aber sie müssen darnach eingerichtet sein. Sucht man auch keine neuen Ideen in ihnen, sondern ist es genug, wenn sie das Bewährte, Beste übersichtlich zusammen stellen: so genügt doch nimmermehr eine bunte Mannigfaltigkeit, aus verschiedenen

Schriftstellern zusammengelesen. Demnächst verlangt man eine gewisse Vollständigkeit der Hauptttheile und der Hülfskenntnisse des Faches, folglich: allgemeine Pädagogik und Didaktik, Methodik aller einzelnen Fächer, Schulkunde, Lehrerbildung, Erziehungs- und Schulrecht, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, eine möglichst vollständige Literatur aller Hauptschriften, nebst kurzer Charakteristik derselben, Biographien der bekanntesten Pädagogen und Lehrer. Ein solches Werk kann nicht von einem Manne, und wäre er der begabteste, sondern nur von einem Vereine gediegener Männer, die nach demselben Plane arbeiten und deren Arbeiten von dem Hauptmanne revidirt werden, ausgehen. Hr. Wörle hat sich die Sache zu leicht gemacht, die ganze Aufgabe und das Bedürfniß nicht recht gedacht. Obendrein hat er mitunter schlecht ausgewählt und Vorschläge gethan, zu denen sich kein bedeutender Lehrer bekennt. Man sehe nur z. B. die Artikel, welche von der Censur, von Schulbilleten ꝛc. handeln. — Von Gräfe in Jena ist ein anderes Real-Schullexicon zu erwarten. Vorläufig machen wir darauf aufmerksam.

Unsere Zeit, welche die alt bestehenden Einrichtungen prüft, ob sie auch den Charakter der Zweckmäßigkeit an sich tragen, und welche überhaupt zu Reformen Lust bezeigt, übt sich auch an dem Schulwesen. Es giebt Schulfragen, die nach der Art der Deutschen zu Streitfragen geworden sind. Wir scheuen den Kampf im Leben, aber wir lieben ihn auf dem Papier. Die Feder ist unser Schwert, die Dinte unser Pulver, die Bücher unsere Kugeln. Wir sind ein schreibendes, ein schreibend kämpfendes Volk, wir lieben die Theorie und spinnen sie aus. Allseitige, gründliche Untersuchung wird nirgends mehr als bei uns gefunden. Wir spalten die Haare und spalten sie noch einmal. Wir sind sehr um- und vorsichtig, wir übereilen und echauffiren uns höchstens in einer Schrift, wir überlegen Alles sehr reiflich.

Ein ordentlicher Wegweiser muß nicht nur die Richtungen andeuten, die man zu gehen hat und gewöhnlich geht, sondern auch solche, von welchen Einige behaupten, daß es besser wäre, statt der alten sie zu wählen; ohne Bild: die Reformversuche im Schulwesen sind anzudeuten und kurz zu charakterisiren. Sie beziehen sich wesentlich auf vier Gegenstände: 1) Begründungsschulen; 2) Fortbildungsanstalten für die Schüler der Volksschulen; 3) höhere Bürgerschulen; 4) die wechselseitige Schuleinrichtung. Wir knüpfen unsere Bemerkungen an die über diese Schulfragen erschienenen bemerkenswerthesten Schriften. Was jenseits des Volks- und Bürgerschulwesens liegt, Gymnasien und Universitäten, übergehen wir als

nicht hierher gehörig, obgleich der Kampf um ihre Einrichtung nicht wenig heftig entbrannt ist und fortgeführt wird.

Wir leiten die Besprechung der Reformen mit einer Schrift ein, welche sich über einige der wesentlichsten Theile derselben verbreitet:

54) Ueber Schulreform, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Sachsen. Andeutungen von Dr. H. Gräfe. Leipzig, bei Wienbrack. 1834. (121 S. 14 gGr.)

Der Hr. Verfasser zeigt, worauf es bei einer Schulreform hauptsächlich ankommt, — das Königreich Sachsen, dessen Volks-Schulwesen im Jahr 1835 reformirt worden, besonders berücksichtigend. Er führt alle für Volksbildung nothwendigen, zum Theil noch fehlenden Anstalten auf, giebt ihre Zwecke und die ihnen zu gebende Einrichtung an, rügt die bestehenden Mängel — das sächsische Schulwesen sei zurückgeblieben; aber das Königreich hat seit 1830 einen bewunderungswürdigen Aufschwung erlebt, der auf das Schulwesen den wichtigsten Einfluß haben wird und zum Theil schon gehabt hat — und verbreitet sich ausführlich und in besonders lehrreicher Weise über die zu errichtenden höheren Bürgerschulen, auf die wir zurückkommen. Nur von den Anstalten redet Hr. Gräfe nicht, die wir Begründungsschulen genannt haben. Gewöhnlich heißen sie Klein-Kinder-Schulen, Bewahr- oder Verwahranstalten. Von ihnen sprechen wir nun zuerst.

Die Zwecke derselben sind allgemein bekannt. Das großsinnige England ist ihre Geburtsstätte. Sie haben sich bereits über Frankreich, Deutschland und andere Länder, selbst bis nach Amerika verbreitet. Natürlich macht die Lage vieler Arbeiter in großen, besonders Fabrikstädten, sie zu einem wahren Bedürfniß. Hier sind sie für die Kinder ein wahres Asyl. In Neu-York hat man bereits die Erfahrung gemacht, daß seit der Errichtung der Klein-Kinder-Schulen die Sterblichkeit unter den Kindern der Armen sehr abgenommen hat. Dieser Beweis ihrer Nützlichkeit ist schlagend. Es sind ächte Humanitätsanstalten. Allenthalben sind sie von Privatvereinen ausgegangen, und die Frauen haben sich bei dieser Gelegenheit wieder als die Stützen und Pflegerinnen der Armen gezeigt, auch die deutschen. Ehre, dem Ehre gebührt. Ihre Hülfe ist dabei unentbehrlich. Man hat besonders auf folgende Stücke zu achten:

1) auf geräumiges, gesundes Local und freien Spielplatz;
2) Ordnung und höchste Reinlichkeit;
3) Beschaffung von Spielgeräthen und Anschauungsmitteln; was nicht spielend, anschaulich aufgefaßt werden kann, bleibe weg;
4) gesunde, nahrhafte Kost;

5) kindlichen, pädagogischen Takt des Vorstehers — und sich zu hüten:

a. daß die Bewahranstalt nicht eine Lernschule werde, sie soll nur anregen; Denzel will daher das Lesenlernen aus ihnen verbannt wissen; ihr Zweck ist ein gymnastischer;

b. daß nur Kinder in sie aufgenommen werden, deren Eltern sich nicht in rechter Weise um sie bekümmern können; sie sollen nicht dazu beitragen, die Kinder von den Eltern zu trennen, wo es nicht absolut nöthig ist, denn Eltern und Kinder erziehen einander wechselseitig;

c. daß die ihnen übergebenen Kinder zur rechten Zeit die öffentlichen Schulen besuchen; die Klein-Kinder-Schulen sollen nur Vorbereitungsanstalten für die Elementarschulen sein, die Kinder sollen in ihnen schulfähig werden;

d. daß kein pietistischer Geist in ihnen herrsche, sondern ein einfacher, kindlich frommer Sinn. Auswendiglernen schwerer Bibelsprüche oder eines Glaubensbekenntnisses ist darum vom Uebel.

Eine Stadt, wie Berlin oder Hamburg — in Berlin existiren jetzt 18 Kinder-Bewahranstalten — sollte einen besonders dazu geeigneten, pädagogisch gebildeten Mann zur Beaufsichtigung derselben und zur Fortbildung der dabei angestellten Personen anstellen. Es ist sehr wichtig. Gedeihen dergleichen Anstalten auch am besten durch die freie Liebe wohlgesinnter Menschen, so muß doch zugesehen werden, was sie machen, und gediegener Rath von Seiten eines Sachkundigen muß ihnen sehr willkommen sein. Auch bedürfen die meisten Männer und Frauen, die dabei angestellt sind, — natürlich Leute aus den untersten Ständen selbst, — einer pädagogischen Leitung.

Aber es sind preiswürdige Anstalten, nicht bloß um der Kinder, auch um der Erwachsenen, um der ganzen Commüne, um des Staates willen. Der frühen, nachher nur selten noch zu vernichtenden Keimlegung schlechter Gesinnung und Entartung wird gewehrt, die Vermehrung des Pöbels gehindert, Gesittung und Sittlichkeit begründet.

Ueber diese Begründungsanstalten sind mehrere empfehlenswerthe Schriften erschienen:

55) Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten. Enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen. Mit einer Geschichte der Kinder-Bewahranstalten ꝛc. Von L. Chimani. Wien, bei Gerold, 1832. (20 gGr.)

Der Verfasser zeigt im Allgemeinen, daß in dem ersten Kindesalter die Entwicklung des Körpers besonders berücksichtigt werden müsse;

daß dieſes Alter nur Anregung der geiſtigen Anlagen erlaube; daß jedes weitere Vorſchreiten im Entwickeln eine ſchädliche Frühreife hervorbringe; daß die Erziehung in Angewöhnung beſtehe und ſich auf Autorität gründe, und daß das Einlernen unnützer und unverſtändlicher Worte ein eitles und ſchädliches Treiben ſei.

Der reiche Inhalt ſelbſt iſt ſpeciell dieſer: 1) Anregung und Entwicklung der körperlichen Kräfte: Spiele (G in der Stube, G im Freien), Hand- und Gartenarbeit; 2) Anregung und Entwicklung der geiſtigen Anlagen: Anſchauungsvermögen, Verſtand, Gedächtniß, Aufmerkſamkeit, ſittliches Gefühl, religiöſes Gefühl, moraliſcher Charakter oder eigentliche Erziehung; 3) Gegenſtände: Gebet, Geſang, Unterhaltungen über Gott ꝛc., moraliſche Erzählungen, Sinnen-, Verſtandesübungen, Buchſtabenkennen (?), Rechnen ꝛc.; 4) von den Eigenſchaften des Lehrers. Anhänge. Es iſt die methodiſche Hauptſchrift über Kinder-Bewahranſtalten.

56) Ueber Frauenvereine und andere mit ihnen verwandte Hülfs- und Volks-Bildungsanſtalten, wie ſie ſind und hier und da verbeſſert werden möchten, um den Anforderungen der Zeit und des Gemeinwohls zu genügen. Von **Wilhelmine von Sydow**, genannt **Iſidore Grönau.** ꝛc. Weimar, bei Voigt, 1836. (171 S. 18 gGr.)

Treffliche Anſichten und Vorſchläge über Frauenvereine, Arbeits- und Erwerbsſchulen, Suppenanſtalten, Klein-Kinder-Bewahranſtalten, Waiſenerziehung, Beſchäftigung der Armen durch Landbau u. ſ. w. Die edle Frau ſpricht nicht vom Hören; ſie hat erfahren, gewirkt, wirkt noch — in Sondershauſen. Wer es nicht weiß, wie es kleinen Kindern zu ergehen pflegt, deren Mütter ſie andern zur Pflege übergeben, der leſe dieſe Schrift! Es iſt ſchrecklich.

Fortbildungsanſtalten für die Schüler der Volksſchulen.

Darum Sonntagsſchulen, Feierabendſchulen, Repetirſchulen, oder wie man ſie nennen will. Ihre Nützlichkeit und Nothwendigkeit liegt auf flacher Hand — für den, welcher die zum Theil unüberwindlichen Hinderniſſe des Schulbeſuchs und die Leiſtungen vieler unſerer Schulen kennt. Sie ſind gut, ſind nothwendig, aber ſie reichen nicht hin. Nach meinem Ermeſſen muß man, ſoll die Bildung des Volkes eine andere werden, die Bildungszeit nicht mit dem 14ten Jahre beſchließen, ſondern noch ein ganzes Jahrzehent fortſetzen. Graſer hat darüber die richtigen Grundgedanken aufgeſtellt. Ich ſchließe mich an ihn an, und mache jetzt von Neuem auf die Dringlichkeit dieſes Bedürfniſſes aufmerkſam, indem der Gedanke, daß nicht nur die Erziehung und Bil-

dung der unteren Schicht der menschlichen Gesellschaft, sondern die Sorge für die menschliche Lage derselben in jeder Beziehung als eine der ersten Aufgaben der Gegenwart zu betrachten sei, mich beherrscht. Er verfolgt mich. Wollen wir der Gefahr, den Pöbel fort und fort wachsen zu sehen, entgehen; wollen wir den gesellschaftlichen Pflichten und den wahrlich länger nicht zu beseitigenden heiligen Anforderungen des Christenthums genügen: wir dürfen, wir können diese Aufgabe nicht von der Hand weisen. Es ist eine Lebensfrage, wie für die Sicherheit des äußeren Bestehens, so für die Ruhe des Gewissens. Ich habe darüber und über damit zusammenhangende Gegenstände zum zweiten Male meine Stimme erhoben. Wer es lesen will, der betrachte:

57) Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, einer Aufgabe dieser Zeit. Zweite, fortgesetzte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1838. (16 gGr.)

Ich möchte nicht mit Dinte, ich möchte mit meinem Herzblut schreiben, damit die Zeitgenossen in sich gehen und zu sich sprechen: Hier muß geholfen werden; es darf nicht fortgehen wie bisher. Sonst werden die Steine schreien.

Höhere Bürgerschulen.

Sie sind eine Frucht des Philanthropinismus und zwar, wie man sie jetzt will, im ursprünglichen edlen Sinne desselben, und zugleich eine Folge des Aufschwunges des deutschen Bürgerthums, folglich eine vielversprechende Blüthe.

Basedow, ruhmreichen Andenkens — denn mit ihm nahm etwas Gutes seinen Anfang, er war ein Stifter — wollte, im Gegensatz gegen das Frühere, ein Dreifaches: andere Lehrmittel, andere Methode, anderes Ziel, aber zugleich, was noch so oft verkannt wird, in Uebereinstimmung mit dem Humanismus, allgemein menschliche Ausbildung, Humanität. Er war mit nichten, wie ihm vorgeworfen wird, in engherziges Spießbürgerthum versunken, nichts weniger als ein Nützlichkeitskrämer oder Ubilitarier; vielmehr strebte er eine freie, allseitige, formale Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des ganzen Menschen, des Leibes wie der Seele, an. Aber er wollte nicht für die Bücherburgen und Bibliotheken, nicht für Gelehrsamkeit und was man bis dahin ausschließlich Wissenschaft und Bildung genannt hatte, sondern für ein veredeltes praktisches Leben bilden, nicht durch Geschichte und Sprachen des Alterthums, sondern durch Natur und Geschichte der Gegenwart; nicht durch todtes, gedächtnißmäßiges Lernen, sondern durch

sinnlich-äußere und intuitiv-innere Anschauung, in gemeinschaftlicher Thätigkeit der Lehrenden und Lernenden; er wollte Menschen zu Menschen bilden, nicht durch blinde Unterwerfung unter irgend eine Autorität, durch Zwang und Furcht, sondern durch allmählige, naturgemäße, milde und freundliche Weckung der Anlagen, in Freude und Liebe. Das war der Philanthropinismus des Basedow. Verdient er etwa die Schmähungen, die man auf ihn gehäuft hat?

Versäume nie, o Mensch! edlen Samen zu streuen in die Furche der Zeit, auf Hoffnung und Glauben! Gott der Herr hat für jede gute That zum voraus die Stätte bereitet, wo sie wurzeln und keimen kann. Aber überlaß ihm die Bestimmung der Zeit, wann der Samen Früchte tragen soll — für die Nachwelt!

Basedow und seine Freunde sahen die Mutteranstalt, aus welcher die Philanthropie sich über die deutsche Erde verbreiten sollte, unter ihren Augen zu Grunde gehen, die Gegner triumphirten praktisch und in der Theorie, Niethammer befestigte den Thron der alten Lehre in den Augen der Zeitgenossen, Gelehrsamkeit und Bildung galten von Neuem für identisch, und Knaben und Jünglinge, für praktische Lebensberufe bestimmt, mußten sich mit den kärglichen Ergebnissen des Besuchs der untern, höchstens der mittleren Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien begnügen. Der in den 70er Jahren ausgestreute Samen war wurmstichig befunden, oder von Ratten und Mäusen gefressen worden.

So schien es. Aber einige Samenkörner waren in die Tiefe gefallen, nur schwer drang Licht und Wärme zu ihnen; endlich schien auch ihnen eine günstige Sonne. Alles auf Erden bedarf begünstigender Umstände.

Ein Aufschwung der Industrie, der niederen und höheren Gewerbe, eine Richtung auf die materiellen Interessen, hervorgerufen durch die wichtigsten Entdeckungen auf den Gebieten der Naturkunde und Mechanik, wie Europa sie bis dahin noch nicht gesehen hatte, *) wurden der Boden, dessen der Philanthropinismus bedurfte. Er wird ihm

*) Wer von diesem Aufschwunge, von der Hebung der industriellen Interessen eine Beeinträchtigung des geistigen Lebens oder gar den Untergang unserer gepriesenen Intelligenz fürchtet, vernehme R. Peel's Worte in der oben citirten Rede:

„Die Dampfmaschine und die Eisenbahn erleichtern nicht nur den Transport der Waaren, sie verkürzen nicht nur die Dauer der Reisen, sondern sie beflügeln auch den geistigen Verkehr und erzeugen neue und stets zunehmende Nachfrage nach den Mitteln der Wissenschaft."

von Tag zu Tage besser zubereitet, und schon steigert seine Institute an vielen Stellen in die Höhe, anderwärts verlangt man sie. Man nennt sie höhere Bürgerschulen. Sie sollen und wollen den Knaben und Jüngling, welcher auf die Gewerbe und Geschäfte des praktischen Lebens durch Kenntnisse und Bildung einwirken will, aufnehmen.

Wie ein neues Institut zweckmäßig einzurichten sei, darüber ist man nicht gleich im Reinen. Es ist auch nicht nöthig; Erfahrungen sind ja bald gemacht, besonders in diesen Tagen, in welchen in allen Gebieten eine beispiellose Concurrenz um den Vorrang streitet. Was einmal in die Entwicklung getreten, eilt der Zeitigung entgegen. Wir sind ihr, dem Abschluß, in verhältnißmäßig sehr kurzer Zeit, nahe. Welches ist das Resultat des Austausches der Ideen über die Einrichtung der höheren Bürgerschulen?

1) Neben den Gymnasien und von ihnen getrennt: höhere Bürgerschulen.
2) Nicht Gewerbeschulen, Realschulen, d. h. keine Institute, in welchen, statt der höheren Bürgerschulen, auf den unmittelbaren Brauch im Leben oder gar auf einzelne Berufsarten hingewirkt wird, sondern allgemeine Ausbildung als Ziel.
3) Haupt-Unterrichtsmittel: Naturkunde mit Mathematik und lebende Sprachen.

In allen größeren Städten unsers Vaterlandes verlangt man nach solchen Anstalten, aus allen Ständeversammlungen erheben sich Stimmen für sie — sie sind ein unabweisliches Bedürfniß geworden. Daß die Stimmfähigen allgemeine Geistesbildung als ihr Ziel hingestellt haben, ist ein Ruhm für den pädagogischen Sinn des Vaterlandes. Und es ist eitle Furcht, daß der Wissenschaft durch sie Eintrag geschehen werde. Aber das Resultat wird die neue Richtung der Zeit herbeiführen, daß man theoretische, so häufig unfruchtbare Gelehrtheit nicht mehr für den höchsten Gipfel menschlicher Entwicklung ansehen und daß die Wissenschaft dem Leben näher gerückt werde. Wie die größten Naturforscher in England und Frankreich — ich nenne nur Arago *) — werden fortan auch unsere deutschen Gelehrten nicht darin einen Ruhm erkennen, das Ergebniß ihrer Forschungen in eine barbarische Sprache einzuhüllen, sondern darin, die Resultate ihrer Anstrengungen

*) Fr. Arago, Unterhaltungen aus dem Gebiete der Naturkunde. Aus dem Französischen übersetzt von Carl v. Remy. 1ster Theil. Stuttgart, bei Hoffmann, 1837. (1 Thlr.) In ihr spricht ein gelehrter Weltmann, der, wie Bacon es wünschte, die Gelehrsamkeit zur Dienerin des praktischen Lebens macht.

zu allgemeinem Verständniß zu bringen und so zu schreiben, daß jeder an ernstes Denken gewöhnte Gebildete davon Gewinn zu ziehen im Stande ist. Ein Ziel, der Anstrengung edler Männer würdig, und viel versprechend für die Zukunft.

Dankbar nennen wir nun noch die Namen derer, welche in der neuesten Zeit die Sache der höheren Bürgerschulen vertheidigt und zur Gewinnung richtiger Ansichten in besonderen Schriften beigetragen haben: Ohlert, Kern, Harnisch, Kortegarn, König, Jaspis, Haacke, Braubach, Gräfe (siehe oben!), Vogel, Wiecke, Orban, Burchardt, Klumpp, Tadey. Der letztere hat die Hauptschrift geliefert; sie heißt:

58) Die höhere Bürgerschule, mit besonderer Berücksichtigung der Herzogthümer Schleswig-Holstein, dargestellt von C. Ch. Tadey, Rector der allgemeinen Stadtschule in Friedrichstadt. Schleswig, bei Koch, 1836. (1 Thlr.)

Sie hat einen allgemeinen Charakter und bringt das Meiste zum Abschluß. Die lateinische Sprache ist noch ein Gegenstand des Streits. Ob oder ob nicht? Klumpp ist dafür, Tadey dagegen. Es ist keine Hauptsache. Manches kommt dabei darauf an, ob man Mittel genug hat, gleich von Anfang an eine vollständige höhere Bürgerschule einzurichten, oder ob man vorerst noch eine, mehreren Zwecken dienende gemeinschaftliche Grundschule beibehalten muß. Die Bahn ist eröffnet, das Ziel liegt klar vor; mögen die Kämpfer um den Preis ringen!

Die wechselseitige Schuleinrichtung.

Nur den Stand der Sache will ich angeben. Selbst Partei in dem Streite, überlasse ich Andern die Entscheidung.

Die Kenntniß des Gegenstandes, d. h. des Wesens der w. Sch., setze ich beim Leser voraus. Aus dem unbedingt verwerflichen Lankasterianismus hervorgegangen, darf sie mit demselben nicht verwechselt werden. Wenn sich daher Cousin in seinen Berichten über die im Jahr 1836 nach Holland unternommene Reise gegen das enseignement mutuel erklärt, so steht er darum nicht auf der Seite der Gegner der w. Sch. Er kennt und meint nur den Lankaster. Die w. Sch. ist noch nicht nach Holland gedrungen. Ihr Hauptsitz ist in Schleswig und Holstein. Der König von Dänemark hat sie nach Kräften befördert, und diejenigen, welche sich um sie bemüht haben, belohnt und ausgezeichnet. In Eckernfoerde ist die Normal-Anstalt. Für die Sache traten öffentlich auf: 1832 Eggers, 1825 von Krohn, 1826

Diekmann, 1829 Peters, 1830 Schlüter, 1831 Schmidt, 1832 Zerrenner, 1834 Zerrenner nochmals, 1836 Baumfelder und Müller, außerdem Hiul, Hansen, With, Staak, Kühl, deren Schriften (die der letzteren nämlich) ich aber nicht kenne, und Peter Girard in Freiburg in der Schweiz; gegen dieselbe viele Ungenannte in schleswig-holsteinischen Provinzialblättern, dann Bolten und Schreiber dieses in seinen:

59) Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und für die Beobachter der w. Sch. niedergeschrieben von **K. Diesterweg.** Berlin, bei Plahn, 1836. (16 gGr.)

Die Gründe, warum mich meine frühere, theoretisch aufgefaßte Vormeinung für die w. Sch. auf meiner Reise und nach derselben verließ, wiederhole ich hier nicht.

Gegen die eben genannte Schrift sind inzwischen aufgetreten Peters (siehe oben), Diaconus in Flensburg, Rönnenkamp, Pastor in Cosel, jeder in einer Broschüre, 1837 in Altona bei Aue erschienen, und Zerrenner, in einer Schrift, betitelt:

60) Die wechselseitige Schuleinrichtung, nach ihrem inneren und äußeren Werthe, mit Beziehung auf des Dr. Diesterweg's Urtheil über dieselbe, gewürdigt. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1837. (12 gGr.)

Diesen Gegnern, welche sich zu mehr als zu Gegnern meiner Sache gemacht haben, bin ich entgegen getreten in den Rheinischen Blättern und in einer eigenen Schrift, betitelt:

61) Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen, bei Bädeker, 1837. (16 gGr.)

Die Acten liegen demnach dem Publikum vor. Dasselbe möge nun urtheilen, jeden Falls aber das Beste behalten!

Biographisches.

Für den, welcher irgend eine gelungene Biographie, z. B. in dem Schlichtegroll'schen Nekrologe, oder die unter dem Titel: Anton Reiser, ein psychologischer Roman ꝛc. erschienene Selbstbiographie des Professors Moritz, in psychologischer Hinsicht höchst lehrreich und in dieser Beziehung nicht übertroffen, oder die treffliche, von Gruber herausgegebene: August Hermann Niemeyer ꝛc., Halle, 1831. (2 Thlr.), welche den lebenslangen Triumph eines

Pädagogen darstellt, oder: Wahrheit aus J. Paul's Leben, fortgesetzt von Otto und Spazier, acht Hefte ꝛc., gelesen hat, bedarf es keiner Nachweisung, wie viel sich aus einer solchen lernen lasse. Während man des Anderen Leben liesst, wird man nothwendig zu fruchtbaren Betrachtungen geführt, man blickt in das eigene Herz. Für den Pädagogen steigt diese Wichtigkeit. Eine gelungene Biographie ist eine praktische Psychologie, eine Weltgeschichte im Kleinen, ein Microcosmus. Pragmatisch zeigt sie, wie, wodurch und warum der Dargestellte so wurde, wie er geworden. Das Gute und Böse in der Erziehung erscheint in einem concreten Bilde. Dadurch angeregt, steigt man in seine eigene Jugendzeit zurück; man lernt die Factoren, die an uns selbst gearbeitet, nach ihren heilsamen oder schädlichen Folgen kennen; man gewinnt einen unbefangeneren Blick zur Beurtheilung der Jugend, deren Erziehung man sich widmet, was für die glückliche Wahl der Erziehungsmittel, wie für die eigene Gemüthsruhe des Erziehers, welche oft in dem Grade in Gefahr ist, als der Erzieher die Gewissenhaftigkeit in sich ausgebildet hat, von der ausserordentlichsten Wichtigkeit ist; man lernt manches bis dahin für gering Geachtete nach seiner oft entscheidenden Wichtigkeit betrachten; kurz, wenn es eine für den Pädagogen lehrreiche Lectüre giebt, so ist es die gelungener Biographien. Begreiflicher Weise stehen die Selbstbiographien in dieser Beziehung an der Spitze. Nur der psychologisch Gereifte selbst kennt die Macht der Einflüsse, die er erfahren; nur er selbst kann sie darstellen.

Diese Gründe veranlassen mich, auf folgende Schriften hinzuweisen, welche zum Theil im Stande sind, den wirklich vorhandenen Mangel psychologischer Reife unter den Erziehern — jeder Lehrer ist ein solcher — zu beseitigen. Ueber denselben klagen die bedeutendsten Erziehungs-Schriftsteller, wie Beneke, so Schwarz, beide in ihren neuesten Schriften. Die Wissenschaft der Methodik hat sich in der neuern Zeit einer viel grösseren Ausbildung zu erfreuen gehabt, als die eigentliche Erziehung. Mit den Zeiten von Salzmann, Campe, Pestalozzi ꝛc. verglichen, sind wir zurückgegangen.

62) Romeo, oder Erziehung und Gemeingeist. Aus den Papieren eines nach Amerika ausgewanderten Lehrers herausgegeben von Dr. **Karl Hoffmeister.** Drei Bändchen. Essen, bei Bädeker. 1834. (3 Thlr.)

Ein an allgemeinen, grossartigen Ansichten reiches, geistvolles Werk, das in der Bibliothek keines, an einer höheren Anstalt arbeitenden Erziehers fehlen sollte. Seine Tendenz, sein Geist vertilgt die Silbenstecherei, die Micrologie, die Partikeljagd, die philologische Engherzigkeit, die Pedanterei.

63) **Dinter's Leben, von ihm selbst beschrieben**; ein Lesebuch für Aeltern und Erzieher, für Pfarrer, Schul-Inspectoren und Schullehrer. Mit einem Facsimile. Zweite unveränderte Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1830. (12 gGr.)

Ich weiß sehr wohl, welche Vorwürfe man dem seligen Dinter auch in Betreff dieser Selbstbiographie gemacht hat, und wenn man auch zugiebt, daß es um der Schwachen willen besser gewesen, er hätte Manches verschwiegen: so enthält die ganze Schrift für Pfarrer und Schullehrer des wahrhaft Lehrreichen, nicht bloß des Interessanten, sehr viel. Ein Pfarrer kann aus ihr lernen, wie ein praktischer Schulinspector handelt und wirkt, wie ein solcher Mann mit seinen Lehrern lebt, wie er Gemeinden für Schulsachen zu interessiren weiß und vieles Andere. Natürlich ist eine Biographie kein Receptbuch.

64) **Das pädagogische Deutschland der Gegenwart.** Oder: Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender, deutscher Erzieher und Lehrer. Herausgegeben von Dr. F. A. W. Diesterweg. Bis jetzt zwei Bände. Berlin, bei Plahn, 1835 und 1836. (Jeder Band 1 Thlr.)

Nach einer Abhandlung über „Wesen, Zweck und Werth der pädagogischen Biographie" folgen die Autobiographien von Handel, Schulinspector in Neisse — Ramsauer, Prinzenerzieher in Oldenburg — Braubach, Professor in Gießen — Roth, Gymnasialdirector in Nürnberg — Lorberg, Kirchenrath in Bückeburg — Reinbeck, Professor in Stuttgart — Lange, Oberpfarrer in Burg — Sickel, Seminardirector in Erfurt — Sickel, Schuldirector in Magdeburg — Schweitzer, Seminardirector in Weimar — Kröger, Katechet in Hamburg — Kopf, Erziehungs-Inspector in Berlin — Kern, Seminardirector in Hildburghausen — Rebs, Musikdirector in Zeitz — Ewich, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Barmen.

65) **Erinnerungen aus meinem Leben**, nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände, von Dr. H. F. Wilberg, Schulinspector in Elberfeld. Essen, bei Bädeker, 1836. (20 gGr.)

Der Verfasser ist durch seine Schulbücher und gehaltreichen Schriften über Unterricht und Erziehung dem pädagogischen Publikum längst sehr vortheilhaft bekannt. Er ist ein Zögling des ehemaligen Berlinischen Seminars, ein Schüler von Rochow und Bruns. Die „Erinnerungen" weisen überall auf ein fruchtbares, praktisches Leben hin, und sind jedem Lehrer nicht genug zu empfehlen.

Schluß.

Eine (leider etwas confuse) Sammlung der im Preußischen Staate von dem Ministerium, den Provinzial-Schul-Collegien und einzelnen Regierungen erlassenen Verordnungen über das Volksschulwesen enthält:

66) **Reigebauer**, das Volksschulwesen in den preußischen Staaten. Berlin, bei Mittler, 1834. (1 Thlr. 12 gGr.);

über das höhere Schulwesen:

67) **Derselbe**, die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin, bei Mittler, 1835. (1 Thlr. 18 gGr.)

IV.

Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln.

Ehe wir zu der Betrachtung einzelner Unterrichtsgegenstände und bestimmter Lehrvorschriften übergehen, wird es gerathen sein, die allgemeinen Gesetze und Regeln aufzustellen, welche jedem Unterrichte zu Grunde liegen, damit wir das Besondere auf das Allgemeine beziehen, jenes durch dieses begründen können. Unsere Darstellung gewinnt dadurch an Zusammenhang, Uebersichtlichkeit und Anschaulichkeit.

Die allgemeinen Regeln über den Unterricht lassen sich aber selbst wieder nicht ohne eine andere Begründung aufstellen. Sie beziehen sich auf die Entwicklung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen; sie stehen nicht unabhängig und selbstständig für sich da, sondern sie sind durch die Eigenthümlichkeit der menschlichen Natur gegeben und bestimmt. Darum müssen wir diese Natur in ihrer Grundlage, d. h. die (geistigen) Anlagen des Menschen, einer kurzen Betrachtung unterwerfen. Schwarz hat Solches gleichfalls in dem zweiten Theile seiner Erziehungslehre von S. 36 bis S. 64 gethan. Wir geben hier nur das Wichtigste, Wesentlichste, gehen zugleich auch unsern eigenen Gang. Da wir diesen wichtigen Zweig des pädagogischen Wissens hier nicht erschöpfen können, so wollen wir unsern Lesern die nachfolgenden Sätze als reichhaltigen, fruchtbaren Denkstoff hiermit nachdrücklich empfohlen haben. Der genaueren Auffassung wegen reihen wir die einzelnen Sätze unter fortlaufenden Nummern an einander.

5. Unter einer (menſchlichen) Anlage verſtehen wir den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menſchen. Man kann auch ſagen: eine Anlage iſt der gegebene Keim zur Entwicklung eines Vermögens oder einer Kraft — eine Anlage iſt eine Urſache oder kann eine Urſache werden — ſie iſt keine Wirkung oder ein Act, ſondern der tiefſte, letzte Grund einer Thätigkeit, oder ein Agens, aber ein ſolches, deſſen Wirkſamkeit nicht bloß an ſeine Natur, ſondern zugleich an Bedingungen geknüpft iſt, welche nicht von ihm ſelbſt abhangen. Die Anlagen ſind von dem Schöpfer des Menſchen in ihm angelegt worden. Es ſind Grundlagen, Möglichkeiten, Bedingungen, Fundamente, Keime u. ſ. w.

Anmerkung 1. Der Begriff der „Anlage" iſt ſehr einfach, darum eine vollſtändige Definition derſelben durch übergeordneten Gattungsbegriff und Angabe der Merkmale, welche ſie von nebengeordneten Vorſtellungen unterſcheiden, ſchwer, wo nicht unmöglich. Man verſuche darum den Begriff in anderer Weiſe feſtzuſtellen! Anſchaulich faſſen wir ihr Weſen nicht leicht, weil ſich die Anlage der Anſchauung entzieht. In uns ſelbſt entdecken wir nur ausgebildete Anlagen, und womit wir beobachten, iſt eine entwickelte, nicht mehr die reine Anlage, wie ſie vor aller Ausbildung gegeben iſt. Auf ſie ſelbſt kommen wir erſt durch Abſtraktion, durch rückwärts gehenden Schluß, wie vom Gewächs auf den Keim, aus welchem es entſtand. Leicht klebt daher dem Begriffe von ihr eine gewiſſe Unbeſtimmtheit an, wie es bei allen höchſt einfachen Vorſtellungen der Fall zu ſein pflegt — eine Unbeſtimmtheit, die ſich aber allmählig verliert.

Anmerkung 2. Die Pſychologen ſind über die Anſichten von den Anlagen der menſchlichen Seele ſehr verſchiedener Meinung.

Einige nehmen unbedingte Gleichheit der Anlage in allen Individuen, Andere urſprünglich gegebene Verſchiedenheiten an. Bei jener Annahme bleibt es unerklärbar, woher die Verſchiedenheiten der Menſchen unter denſelben oder faſt gleichen Umſtänden, aus welchen allein die Differenzen der Individuen nicht genügend erklärt werden können; bei dieſer muß man doch wieder eine gewiſſe Gleichheit annehmen, weil doch in allen Menſchen die menſchliche Anlage, alſo in ſo fern das Eine und Gleiche, angetroffen wird. Da entſteht denn die Schwierigkeit, wo nicht Unmöglichkeit, näher anzugeben, wie weit die Gleichheit, wie weit die Ungleichheit gehe, wo die zweite anfange und die erſte endige. Nimmt man abſolute Gleichheit der Anlage in Allen an, ſo muß man bei dem Begriff der gedachten Möglichkeit zu einer Wirklichkeit ſtehen bleiben, ein ſo unbeſtimmter Begriff, daß er ſich für

Schluß.

Eine (leider etwas confuse) Sammlung der im Preußischen Staate von dem Ministerium, den Provinzial-Schul-Collegien und einzelnen Regierungen erlassenen **Verordnungen** über das **Volksschulwesen** enthält:

66) **Neigebauer**, das Volksschulwesen in den preußischen Staaten. Berlin, bei Mittler, 1834. (1 Thlr. 12 gGr.);

über das **höhere Schulwesen**:

67) **Derselbe**, die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin, bei Mittler, 1835. (1 Thlr. 18 gGr.)

IV.

Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln.

Ehe wir zu der Betrachtung einzelner Unterrichtsgegenstände und bestimmter Lehrvorschriften übergehen, wird es gerathen sein, die allgemeinen Gesetze und Regeln aufzustellen, welche jedem Unterrichte zu Grunde liegen, damit wir das Besondere auf das Allgemeine beziehen, jenes durch dieses begründen können. Unsere Darstellung gewinnt dadurch an Zusammenhang, Uebersichtlichkeit und Anschaulichkeit.

Die allgemeinen Regeln über den Unterricht lassen sich aber selbst wieder nicht ohne eine andere Begründung aufstellen. Sie beziehen sich auf die Entwicklung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen; sie stehen nicht unabhängig und selbstständig für sich da, sondern sie sind durch die Eigenthümlichkeit der menschlichen Natur gegeben und bestimmt. Darum müssen wir diese Natur in ihrer Grundlage, d. h. die (geistigen) **Anlagen** des Menschen, einer kurzen Betrachtung unterwerfen. **Schwarz** hat Solches gleichfalls in dem zweiten Theile seiner Erziehungslehre von S. 36 bis S. 64 gethan. Wir geben hier nur das Wichtigste, Wesentlichste, gehen zugleich auch unsern eigenen Gang. Da wir diesen wichtigen Zweig des pädagogischen Wissens hier nicht erschöpfen können, so wollen wir unsern Lesern die nachfolgenden Sätze als reichhaltigen, fruchtbaren Denkstoff hiermit nachdrücklich empfohlen haben. Der genaueren Auffassung wegen reihen wir die einzelnen Sätze unter fortlaufenden Nummern an einander.

5. Unter einer (menſchlichen) Anlage verſtehen wir den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menſchen. Man kann auch ſagen: eine Anlage iſt der gegebene Keim zur Entwicklung eines Vermögens oder einer Kraft — eine Anlage iſt eine Urſache oder kann eine Urſache werden — ſie iſt keine Wirkung oder ein Act, ſondern der tiefſte, letzte Grund einer Thätigkeit, oder ein Agens, aber ein ſolches, deſſen Wirkſamkeit nicht bloß an ſeine Natur, ſondern zugleich an Bedingungen geknüpft iſt, welche nicht von ihm ſelbſt abhangen. Die Anlagen ſind von dem Schöpfer des Menſchen in ihm angelegt worden. Es ſind Grundlagen, Möglichkeiten, Bedingungen, Fundamente, Keime u. ſ. w.

Anmerkung 1. Der Begriff der „Anlage" iſt ſehr einfach, darum eine vollſtändige Definition derſelben durch übergeordneten Gattungsbegriff und Angabe der Merkmale, welche ſie von nebengeordneten Vorſtellungen unterſcheiden, ſchwer, wo nicht unmöglich. Man verſuche darum den Begriff in anderer Weiſe feſtzuſtellen! Anſchaulich faſſen wir ihr Weſen nicht leicht, weil ſich die Anlage der Anſchauung entzieht. In uns ſelbſt entdecken wir nur ausgebildete Anlagen, und womit wir beobachten, iſt eine entwickelte, nicht mehr die reine Anlage, wie ſie vor aller Ausbildung gegeben iſt. Auf ſie ſelbſt kommen wir erſt durch Abſtraktion, durch rückwärts gehenden Schluß, wie vom Gewächs auf den Keim, aus welchem es entſtand. Leicht klebt daher dem Begriffe von ihr eine gewiſſe Unbeſtimmtheit an, wie es bei allen höchſt einfachen Vorſtellungen der Fall zu ſein pflegt — eine Unbeſtimmtheit, die ſich aber allmählig verliert.

Anmerkung 2. Die Pſychologen ſind über die Anſichten von den Anlagen der menſchlichen Seele ſehr verſchiedener Meinung.

Einige nehmen unbedingte Gleichheit der Anlage in allen Individuen, Andere urſprünglich gegebene Verſchiedenheiten an. Bei jener Annahme bleibt es unerklärbar, woher die Verſchiedenheiten der Menſchen unter denſelben oder faſt gleichen Umſtänden, aus welchen allein die Differenzen der Individuen nicht genügend erklärt werden können; bei dieſer muß man doch wieder eine gewiſſe Gleichheit annehmen, weil doch in allen Menſchen die menſchliche Anlage, alſo in ſo fern das Eine und Gleiche, angetroffen wird. Da entſteht denn die Schwierigkeit, wo nicht Unmöglichkeit, näher anzugeben, wie weit die Gleichheit, wie weit die Ungleichheit gehe, wo die zweite anfange und die erſte endige. Nimmt man abſolute Gleichheit der Anlage in Allen an, ſo muß man bei dem Begriff der gedachten Möglichkeit zu einer Wirklichkeit ſtehen bleiben, ein ſo unbeſtimmter Begriff, daß er ſich für

die Erklärung der in der Erscheinung vorliegenden Wirklichkeiten nicht eignet. Die Erfahrung zeigt es unläugbar, daß schon bei der ersten sichtbaren Erscheinung des Kindes auf dem Schauplatze der Welt sich individuelle Verschiedenheiten offenbaren, nicht bloß körperliche, sondern auch geistige, welche mit jedem Tage mehr und mehr hervortreten. Daraus läßt sich freilich nicht unbedingt auf eine Urverschiedenheit schließen, weil das neugeborne Kind nicht als ein erst werdendes, sondern als ein schon gewordenes Wesen erscheint, das über den Anfangspunkt der Entwicklung schon hinaus ist, noch weniger angeben, worin sie ihren Grund hat und wie weit sie reicht. Die Anthropologie hat diese Geheimnisse noch nicht vollständig aufgeklärt. Wir Erzieher halten uns daher an die unleugbare allgemeine Erfahrung, daß in jedem gebornen Kinde die allgemein menschliche Anlage, aber in einer bestimmten Eigenthümlichkeit, erscheint, und müssen die nähere Bestimmung und Ergründung dieses Verhältnisses und die Beantwortung der dabei nicht zu umgehenden, interessanten Fragen: wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige, oder als eine körperliche, oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob es eine quantitative oder qualitative Verschiedenheit sei u. s. w., dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwicklungsgange der Wissenschaft überlassen. Das Eine wollen wir nur noch bemerken, daß der Sprachgebrauch, von dem man ohne Noth nie abweichen sollte, unter „Anlage" im Allgemeinen eine Bestimmtheit zu einem Werke, den Plan zu einer Ausführung, und im Besonderen die Vollendung des ursprünglichen Planes versteht. In jenem Sinne spricht man von der Anlage zur Erbauung eines Hauses, einer Heerstraße ꝛc., in diesem von englischen oder holländischen Gartenanlagen. Offenbar haben wir die erste Bedeutung hier festzuhalten, welche die Möglichkeit zu einer bestimmten Entwicklung, nicht die geschehene, fertige Entwicklung setzt, die erst werden soll, darum nimmer zu übersehen, daß die menschliche Anlage, wenn sie, nach der naheliegenden Analogie der inneren oder geistigen Natur mit der äußeren, als ein lebendiger, die Bestimmtheit eines Werdens in sich tragender Keim betrachtet wird, sich nicht aus sich selbst, ohne Anderes, was hinzutritt, entwickeln kann, und daß ihre Entwicklung nicht nur an den Organismus des Leibes, mit dem sie (in unerklärbarer Weise) verbunden ist, sondern zugleich an Erregungen von Außen gebunden ist. Jede Entwicklung, alles Gewordene im Geist ist daher das Product der beiden Factoren: Anlage und Erregung derselben.

2. Die Anlagen werden dem Menschen angeboren; d. h. die Natur (der Schöpfer) verleiht sie ihm; es sind Naturgaben, das Angeborene, mit dem Werden Verliehene. Eine Anlage kann weder erworben noch verloren, weder genommen noch geschenkt werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann der Erzieher auch nichts wirken, und derjenige, welchem eine Anlage zu einem bestimmten Geschäft, einem Wissen oder einer Kunst mangelt, kann zu diesem Geschäft, diesem Wissen, dieser Kunst nicht gebildet werden. Nur wo Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit, d. h. Möglichkeit, aber noch nicht Wirklichkeit der Entwicklung.

3. Da mit einer Anlage nur die Möglichkeit zur Entwicklung und Bildung gegeben ist, so muß ein Anderes hinzukommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses Andere liegt außerhalb der Anlage. Wir denken uns zwar die Anlage nicht als einen todten, sondern als einen lebendigen Keim, dem ein Trieb inwohnt zu einer bestimmten Entfaltung; aber dennoch ist der Keim für sich nicht im Stande, ohne Hülfe von anderwärts her sich zu entwickeln. Diese Hülfe besteht in der Einwirkung auf die Anlage, in dem Reize, dem Impulse, der Erregung, die sie empfängt. Jede Entwicklung ist daher von den beiden Bedingungen abhängig: Vorhandensein der Anlage und Erregung derselben, beides nach Art und Grad oder Energie. Ohne Erregung giebt es keine Entwicklung. Also können Anlagen unentwickelt bleiben. Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn bilden „nach einer Idee entwickeln" heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele.

4. Der Trieb zur Entwicklung liegt in der Anlage. Es ist nicht ein unbestimmter Trieb zu irgend welcher, sondern ein Trieb zu einer ganz bestimmten Art der Entwicklung. Nicht aus jeder Anlage kann Alles werden, sondern nur das, wozu der Trieb in ihr liegt. — Deßgleichen muß die Erregung derselben, die zweite Bedingung ihrer Entwicklung, nicht eine unbestimmte, irgend welche, sondern eine bestimmte, der Natur der Anlage entsprechende Erregung sein. Entspricht eine Erregung einer Anlage nicht, so wirkt dieselbe entweder gar nicht auf die Anlage, oder die Entwicklung nimmt eine naturwidrige, abnorme Richtung; es entsteht Verbildung. Mangel der Entwicklung ist Rohheit und Uncultur. — Die wichtigste Vorstellung in Betreff der menschlichen Anlagen ist die, daß das Gesetz ihrer Entwicklung in und mit einer jeden gegeben ist. Es wird nicht willkürlich gesetzt oder gemacht, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äußerer Einwirkung ab, sondern liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, kann von derselben gar nicht getrennt gedacht werden, und sie selbst sind nur mit dem-

die Erklärung der in der Erscheinung vorliegenden Wirklichkeiten nicht eignet. Die Erfahrung zeigt es unläugbar, daß schon bei der ersten sichtbaren Erscheinung des Kindes auf dem Schauplatze der Welt sich individuelle Verschiedenheiten offenbaren, nicht bloß körperliche, sondern auch geistige, welche mit jedem Tage mehr und mehr hervortreten. Daraus läßt sich freilich nicht unbedingt auf eine Urverschiedenheit schließen, weil das neugeborne Kind nicht als ein erst werdendes, sondern als ein schon gewordenes Wesen erscheint, das über den Anfangspunkt der Entwicklung schon hinaus ist, noch weniger angeben, worin sie ihren Grund hat und wie weit sie reicht. Die Anthropologie hat diese Geheimnisse noch nicht vollständig aufgeklärt. Wir Erzieher halten uns daher an die unleugbare allgemeine Erfahrung, daß in jedem gebornen Kinde die allgemein menschliche Anlage, aber in einer bestimmten Eigenthümlichkeit, erscheint, und müssen die nähere Bestimmung und Ergründung dieses Verhältnisses und die Beantwortung der dabei nicht zu umgehenden, interessanten Fragen: wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige, oder als eine körperliche, oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob es eine quantitative oder qualitative Verschiedenheit sei u. s. w., dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwicklungsgange der Wissenschaft überlassen. Das Eine wollen wir nur noch bemerken, daß der Sprachgebrauch, von dem man ohne Noth nie abweichen sollte, unter „Anlage" im Allgemeinen eine Bestimmtheit zu einem Werke, den Plan zu einer Ausführung, und im Besonderen die Vollendung des ursprünglichen Planes versteht. In jenem Sinne spricht man von der Anlage zur Erbauung eines Hauses, einer Heerstraße ꝛc., in diesem von englischen oder holländischen Gartenanlagen. Offenbar haben wir die erste Bedeutung hier festzuhalten, welche die Möglichkeit zu einer bestimmten Entwicklung, nicht die geschehene, fertige Entwicklung setzt, die erst werden soll, darum nimmer zu übersehen, daß die menschliche Anlage, wenn sie, nach der naheliegenden Analogie der inneren oder geistigen Natur mit der äußeren, als ein lebendiger, die Bestimmtheit eines Werdens in sich tragender Keim betrachtet wird, sich nicht aus sich selbst, ohne Anderes, was hinzutritt, entwickeln kann, und daß ihre Entwicklung nicht nur an den Organismus des Leibes, mit dem sie (in unerklärbarer Weise) verbunden ist, sondern zugleich an Erregungen von Außen gebunden ist. Jede Entwicklung, alles Gewordene im Geist ist daher das Product der beiden Factoren: Anlage und Erregung derselben.

2. Die Anlagen werden dem Menschen angeboren; d. h. die Natur (der Schöpfer) verleiht sie ihm; es sind Naturgaben, das Angeborene, mit dem Werden Verliehene. Eine Anlage kann weder erworben noch verloren, weder genommen noch geschenkt werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann der Erzieher auch nichts wirken, und derjenige, welchem eine Anlage zu einem bestimmten Geschäft, einem Wissen oder einer Kunst mangelt, kann zu diesem Geschäft, diesem Wissen, dieser Kunst nicht gebildet werden. Nur wo Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit, d. h. Möglichkeit, aber noch nicht Wirklichkeit der Entwicklung.

3. Da mit einer Anlage nur die Möglichkeit zur Entwicklung und Bildung gegeben ist, so muß ein Anderes hinzukommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses Andere liegt außerhalb der Anlage. Wir denken uns zwar die Anlage nicht als einen todten, sondern als einen lebendigen Keim, dem ein Trieb inwohnt zu einer bestimmten Entfaltung; aber dennoch ist der Keim für sich nicht im Stande, ohne Hülfe von anderwärts her sich zu entwickeln. Diese Hülfe besteht in der Einwirkung auf die Anlage, in dem Reize, dem Impulse, der Erregung, die sie empfängt. Jede Entwicklung ist daher von den beiden Bedingungen abhängig: Vorhandensein der Anlage und Erregung derselben, beides nach Art und Grad oder Energie. Ohne Erregung giebt es keine Entwicklung. Also können Anlagen unentwickelt bleiben. Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn bilden „nach einer Idee entwickeln" heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele.

4. Der Trieb zur Entwicklung liegt in der Anlage. Es ist nicht ein unbestimmter Trieb zu irgend welcher, sondern ein Trieb zu einer ganz bestimmten Art der Entwicklung. Nicht aus jeder Anlage kann Alles werden, sondern nur das, wozu der Trieb in ihr liegt. — Deßgleichen muß die Erregung derselben, die zweite Bedingung ihrer Entwicklung, nicht eine unbestimmte, irgend welche, sondern eine bestimmte, der Natur der Anlage entsprechende Erregung sein. Entspricht eine Erregung einer Anlage nicht, so wirkt dieselbe entweder gar nicht auf die Anlage, oder die Entwicklung nimmt eine naturwidrige, abnorme Richtung; es entsteht Verbildung. Mangel der Entwicklung ist Rohheit und Uncultur. — Die wichtigste Vorstellung in Betreff der menschlichen Anlagen ist die, daß das Gesetz ihrer Entwicklung in und mit einer jeden gegeben ist. Es wird nicht willkürlich gesetzt oder gemacht, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äußerer Einwirkung ab, sondern liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, kann von derselben gar nicht getrennt gedacht werden, und sie selbst sind nur mit dem

ſelben das, was ſie ſind. Dieſes Entwicklungsgeſetz iſt ein *genetiſches Princip*, ein Entſtehungsprincip, vermöge deſſen ſich durch die in Thätigkeit geſetzte organiſche Kraft in dem Menſchen, der bei der Geburt *nur der Anlage nach* ein Menſch iſt, die Menſchheit entwickelt. Die Menſchheit iſt alſo nicht eine an den Menſchen hinangebrachte Beſchaffenheit, ſondern eine Entwicklung aus den Anlagen heraus, zufolge des in der organiſchen Natur liegenden genetiſchen Princips. Die Erregung deſſelben aber iſt von äußeren Bedingungen abhängig. — *Angelegt* iſt in jedem Menſchen, was aus ihm werden *kann*, *beſtimmt* die Art dieſes Werdens als *Naturgeſetz*; ob aber das Werden, die Entwicklung, wirklich vor ſich geht, dieſes hängt noch von andern Dingen ab. Man verdeutliche ſich dieſen Prozeß durch die Vorſtellung eines Pflanzenkeimes! Mit ihm iſt gegeben, *was* aus ihm werden kann, die Art der Pflanze; mit ihm gegeben das *wie* im Allgemeinen; nicht gegeben das *ob* und *wann*, nicht das *wie* nach beſtimmten Modificationen. Aus einer Eichel kann nur ein Eichbaum werden nach der Natur der Eichel und dem in ihr liegenden Geſetze der Entwicklung der Eiche; auch enthält *eine* Eichel einen kräftigeren, energiſcheren Entwicklungstrieb als eine *andere*; ob aber wirklich aus der einen oder andern ein Eichbaum werde, hängt von Sonne, Feuchtigkeit, Boden und andern äußeren Umſtänden ab, welche zugleich die Energie der Entwicklung *mit* beſtimmen. Auch liegt nicht der ganze Eichbaum ſchon microscopiſch in der Eichel, nur der Keim dazu, aber nur zu einer Eiche. Es iſt eine Vorausbeſtimmung, keine Vorausbildung; eine Prädetermination, keine Präformation.

5. Entwicklung und Bildung können keinem Menſchen gegeben oder mitgetheilt werden. Jeder, der ihrer theilhaftig werden will, muß ſie ſich durch eigene Thätigkeit, eigene Kraft, eigene Anſtrengung erwerben. Von außen kann er nur dazu erregt werden. Jedem Einzelnen iſt die Erregbarkeit, Empfänglichkeit für Eindrücke, Reize, Impulſe anerſchaffen. — Unter Vorausſetzung günſtiger Erregung entſprechen die Anlagen der Erregung. Die Selbſtthätigkeit, das Produkt und Ziel der Bildung, iſt daher wohl von der Beſchaffenheit und Energie der Anlagen, von dem mit ihnen gegebenen genetiſchen Princip und der Art der Erregung abhängig; aber dennoch unter dieſen Bedingungen des Menſchen eigenes Werk, nicht ein Geſchenk, ſondern ein erworbenes, bleibendes, unverlierbares Eigenthum, das man nicht hat wie ein äußeres Beſitzthum, deſſen man ſich entäußern kann, ſondern welches das Weſen und Werk des Geiſtes ſelbſt iſt.

Anmerkung 1. Es gab Zeiten, wo man Bildung *mittheilen* zu können wähnte. Nicht einmal *Kenntniſſe* laſſen

ſich im eigentlichen Sinne des Wortes mittheilen. Man kann ſie dem Menſchen vorlegen, vorſagen; aber er muß mit Selbſtthätigkeit ſich ihrer bemächtigen, ſie ſeinem Geiſte zu eigen machen. Daß daher von einer Mittheilung von Erkenntniſſen, von Gedanken, oder gar von Frömmigkeit, Tugend und Willenskraft gar nicht die Rede ſein könne, verſteht ſich von ſelbſt. Was der Menſch ſich nicht ſelbſtthätig angeeignet hat, hat er gar nicht; wozu er ſich ſelbſt nicht gebildet hat, iſt gar nicht in, ſondern ganz außer ihm. Alle Kunſt der Erziehung und Bildung iſt nichts mehr und nichts weniger als Erregungskunſt. „Selbſt iſt der Mann." Beibringen kann man einem Körper, einem Schlauche etwas; aber dem Geiſte kann man nichts beibringen. Er muß es ſelbſtthätig ergreifen und ſich aneignen, es verarbeiten. Selbſt iſt der Mann; aber der Segen, ſowohl in der Urbeſchaffenheit als in dem Fortgange, kommt von Oben.

Anmerkung 2. Aus Allem, was bisher über das Weſen der Anlagen (oder der einen menſchlichen Anlage in ihrer Einheit) geſagt worden iſt, erhellet zugleich, was davon zu halten ſei, wenn von angebornen Anlagen zum Böſen oder Guten geredet wird. Das Gute und Böſe (verſteht ſich: das Sittlich-Gute und Sittlich-Böſe) liegt in dem Willen des Menſchen; es iſt die freie Selbſtbeſtimmung des Willens zu dem Einen oder Andern. Da keinem Menſchen Willensbeſtimmungen angeboren werden, ſo kann alſo in dieſem Sinne von Anlagen zum Guten oder Böſen gar nicht die Rede ſein. Das Gute und Böſe in dem menſchlichen Geiſte ſind wirkliche oder reale Seinszuſtände, d. h. gewollte Begierden und Entſchließungen, eine Anlage kann aber nur als Form gedacht werden. Soll daher die Vorſtellung von angebornen Anlagen zum Böſen oder Guten einen Sinn haben, ſo kann ſie ſich nur auf den Gedanken einer überwiegenden Neigung oder eines Hanges der menſchlichen Natur zu dem Einen oder dem Andern, von der erſten Stufe der Entwicklung an, beziehen. Daß ſich der Menſch zum Böſen und zum Guten entſcheiden könne, und jeder Einzelne in der That, der weſentlichen Richtung des Willens gemäß, auf der einen oder der andern Seite ſtehe, iſt gewiß. Will man dieſe Möglichkeit, daß der Menſch in einzelnen Fällen oder ſeiner Geſammtrichtung nach das Böſe wolle, eine angeborne Anlage zum Böſen nennen, ſo kann man dieß einen Augenblick zulaſſen; man muß aber auch gleich hinzufügen, daß jeder Einzelne in gleichem Sinne mit der Anlage zum Guten geboren ſei, wo dann das Zweite das Erſte eigentlich wieder aufhebt, d. h. man kann wegen der Unbeſtimmtheit des Weſens der Anlage, die noch zu Beidem, zu dem

Guten wie zum Böſen, entwickelt werden kann, von angebornen Anlagen zum Guten oder Böſen gar nicht ſprechen. Der Streitpunkt bleibt alſo der, ob der Menſch ſich leichter für das Gute oder für das Böſe entſcheide. Die Erfahrung hat darüber eine Stimme. Sie lehrt, daß ſich die einzelnen Menſchen in Betreff ihrer Entwicklung bei gleicher Erregung ſehr von einander unterſcheiden, weshalb wir einen angebornen Unterſchied der Anlagen in mehreren Individuen annehmen, ohne den Grund dieſer Differenz beſtimmt nachweiſen zu können. Wenn dem einen Kinde mit Leichtigkeit muſikaliſche Bildung angeeignet werden kann, ſo erſteigt ein anderes, ungeachtet der vorzüglichſten Erregung, nur eine niedrige Stufe muſikaliſcher Bildung. So verhält es ſich mit allen Gegenſtänden der Bildung; auch mit den Anlagen zum Moraliſchen. Manches Kind nimmt mit Leichtigkeit eine gute Richtung an, und ein anderes iſt unendlich ſchwer zum Guten zu erziehen. Das böſe Beiſpiel, deſſen Eindruck das letztere nicht widerſtehen kann, geht ſpurlos an dem erſteren vorüber. So lehrt es die Erfahrung. Sittlich-gut oder ſittlich-böſe kommt kein Menſch auf die Welt; er wird das Eine oder das Andere, da er die Fähigkeit hat, Beides zu werden. — Aus bloßer Erfahrung läßt ſich daher die vorliegende Frage nicht entſcheiden. Eine überwiegende Neigung, ſich für die Richtung zum Böſen zu entſcheiden, lehrt die heilige Schrift in einigen Stellen. Der weiſe Erzieher wird die ganze Wichtigkeit dieſes Ausſpruchs erkennen; er wird ihn zur gewiſſenhafteſten Aufmerkſamkeit auf alle Erſcheinungen in dem Leben der ihm übergebenen Kinder veranlaſſen und zur treueſten Wachſamkeit über die Richtung, die ihre Bildung in ſittlicher Hinſicht nimmt, veranlaſſen. Aengſtlichkeit oder gar Mißtrauen gegen die Kindesnatur und die Natur überhaupt führen aber nirgends zum Guten, alſo auch nicht in Betreff der ſittlichen Erziehung, und Eingenommenheit und Befangenheit in Betreff der Natur der Einzelnen ſchließen dem Erzieher das Auge für vorurtheilsfreie Beobachtung der Erſcheinungen. Vorſicht aber und Gewiſſenhaftigkeit, Bewahrung und Behütung der Kinder ſind Eigenſchaften jedes wahren Erziehers. Jedes Kind kann gut, jedes Kind kann böſe werden. Es giebt kein Mittel, durch welches ein Menſch das Eine oder das Andere mit Nothwendigkeit werden müßte. Sonſt wäre der Menſch nicht frei, ſondern ein Knecht äußerer Nothwendigkeit. In der Regel kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte, auf die Erziehung des einzelnen Kindes an, welche es entſcheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegentheil nimmt. Immer bleibt die Möglichkeit für das ganze Leben, daß der Menſch

die ursprüngliche Richtung ändere, weil er frei ist. Darum ist das Gute nie etwas Abgeschlossenes oder Fertiges, sondern es wird fort und fort in dem lebendigen Geiste des Menschen, so daß man auf keiner Station des Lebens sagen kann, nun sei das Ziel der Vollkommenheit erreicht. Das sittlich Gute ist eine fort und fort werdende Größe; wo sie nicht fort und fort wächst, da hört sie ganz auf zu sein. Man kann daher im strengen Sinne von Keinem sagen, daß er gut sei, sondern daß er gut werde, sich bestrebe gut zu sein.

Das lautere Selbstbewußtsein über unsern sittlichen Zustand, und die Beobachtung der Art und Weise, wie das Gute und Böse in uns wird, stimmen mit diesen Ansichten überein. Die Tugend ist das Resultat des freien Entschlusses, der freien Selbstbestimmung für die Antriebe der praktischen Vernunft im Kampfe mit den sinnlichen Antrieben. Der freie Wille oder die Willkür steht zwischen diesen Antrieben verschiedener Art und verschiedenen Ursprungs. In den Antrieben liegt weder das Böse noch das Gute, sondern durch den freien Entschluß für das von der Vernunft Verworfene entsteht das Böse. Das Gute ist dagegen der Sieg der Vernunft über die Sinnlichkeit, die das Vergängliche, im Augenblick der Gegenwart den Sinnen Schmeichelnde dem Ewigen, Absoluten überzuordnen versucht. Wir wissen darum, daß das Gute uns ohne Wachsamkeit auf uns selbst, ohne Kampf und Selbstüberwindung nicht möglich ist, und daß wir leicht straucheln und fallen; daß dem Menschen das Thun des Bösen leicht wird, ist darum nicht zu bezweifeln, weil es aus der Sinnlichkeit stammt, und daß die Tugend schwer zu erringen, ist darum gewiß, weil sie nur durch Kampf entsteht. Diese Wahrheit, welche die heilige Schrift ausspricht, wird überall von der lauteren Selbstbeobachtung bestätigt. Das Streben nach dem Reinen, Guten, Wahren ꝛc. wird von Offenbarung und Vernunft als das Ziel alles wahren Strebens hingestellt. Nicht durch das sinnliche Leben, sondern durch das Ringen nach der Tugend fühlt der Geist Selbstbefriedigung und Selbstzufriedenheit, ein sicherer Beweis, daß nur die Tugend mit der Natur des Geistes übereinstimmt. Im tiefsten, innersten Grunde will daher der sich selbst verstehende Geist auch nur das Gute. Nur in ihm findet er Befriedigung, Ruhe, Seligkeit. —

Es sei mir vergönnt, diesen Bemerkungen über einen alten Streit die Ansicht von Blasche, diesem geistvollen, pädagogisch-philosophischen Schriftsteller, beizufügen: „Der Streit zwischen dem Rationalismus und Supranaturalismus erstreckt sich auch auf die Erziehung, und dieser Gegensatz hat unter den Erziehern zwei Par-

teien begründet, die ſich beide als Extreme erweiſen. Die rationaliſtiſche Partei hegt die Meinung, der Menſch ſei urſprünglich gut, alſo dürfe die Erziehung hauptſächlich negativ ſein. Die ſupranaturaliſtiſche Partei behauptet urſprüngliche Verderbtheit oder absolute Unfähigkeit der menſchlichen Natur zum Guten aus eigener Kraft, woraus ſie denn die Nothwendigkeit eines übernatürlichen göttlichen Einfluſſes bei der Erziehung folgert, welche letztere ſie daher ebenfalls, nur in ganz anderm Sinne, für negativ erklärt. Sie iſt nämlich dem Straffyſtem ergeben, als einer Anſtalt zur Ertödtung der böſen Natur, d. h. zur Unterdrückung der Sinnlichkeit, damit die Wohnung für den Geiſt gehörig vorbereitet, gleichſam ausgekehret werde, oder die Gnade zur Einwirkung Raum gewinne. Beide ſind Extreme, d. h. nicht abſolute Irrthümer, ſondern jedes Extrem enthält eine Wahrheit; nur wird dieſelbe einſeitig aufgefaßt. Die rationaliſtiſchen Erzieher werden recht haben, wenn die Meinung die iſt, daß in der Natur des Menſchen kein Abſolut-Böſes ſein könne, was aber die Annahme zum Relativ-Böſen im Menſchen nicht ausſchließt. Wenn die Nothwendigkeit anerkannt wird, durch pädagogiſche Vorſicht böſe Eindrücke (Beiſpiele) vom Zöglinge abzuhalten, damit ſeine moraliſche Natur ſich rein erhalte und zum Guten entwickle, wird damit nicht zugleich die Empfänglichkeit für das Böſe im Zögling zugegeben? Was iſt ſolche Empfänglichkeit anders, als die Anlage zum Böſen, oder die Möglichkeit, ſich nach der böſen Seite hin zu entwickeln? Für dieſe Möglichkeit ſpricht die Wirklichkeit; alſo muß die Anlage zum Böſen in der menſchlichen Natur liegen. Ohne dieſelbe iſt die Erſcheinung des Böſen ſchlechthin unbegreiflich.

Eben ſo muß man der Anſicht der Supranaturaliſten beiſtimmen, wenn ſie ihre Anſicht dahin beſchränken, daß den Menſchen eine Neigung zum Böſen angeboren ſei und daß ſich dieſe Neigung in der früheſten Jugend mit Uebergewicht äußert; ja man müßte ihnen ſogar zugeben, daß die menſchliche Natur für ſich, ohne höhere Einwirkung (in der menſchlichen Geſellſchaft) zu göttlicher Bildung unfähig ſei. Aber als Extrem hingeſtellt, ſtimmt dieſe Meinung mit der Erfahrung ebenfalls nicht überein. Wäre die menſchliche Natur von Grund aus böſe, ſo müßten Kinder, welche noch ganz Natur ſind, nichts als Böſes offenbaren. Es muß alſo in den Kindern auch ein guter Naturtrieb, ein höherer menſchlicher (menſchlich-göttlicher) Inſtinkt wirkſam ſein, da hier nicht an übernatürliche Einwirkung der göttlichen Gnade im Sinne des Supranaturalismus zu denken iſt. Denn erſt muß ſich die menſchliche Natur, als ſolche, entwickelt haben und zur Selbſterkenntniß gelangt ſein, wenn eine

Wiedergeburt zum Göttlichen in diesem Sinne möglich sein soll. Und wie könnte die Erziehung an eine durchaus böse Natur die Forderung machen, daß sie Gutes üben soll? — — Aller Entwicklung liegt eine Anlage zu Grunde, und die Entwicklung ist nichts anders, als die Entfaltung der Anlage, wodurch sie zu einem mannigfaltig gegliederten Ganzen wird. Die Anlage ist kein Mannigfaltiges, sie muß als Einheit betrachtet werden, die aber die Möglichkeit der Entwicklung zu einer Mannigfaltigkeit in sich enthält. — Nur in der Gemeinschaft kann der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen. Im Menschen schlummert der Geist des höheren Ganzen, zu welchem er gehört, oder dieses macht die höhere Seite seiner Anlage aus. Wird diese Anlage durch Erziehung bethätigt, so erwacht im Menschen der Geist der Liebe, der Geist Gottes, wodurch er nicht mit Widerstreben, sondern aus höherem Willen, mit Lust und Freiheit, für das Wohl oder Gedeihen seines höheren Ganzen und aller Glieder desselben thätig ist.

Ueberall entwickelt sich in der Natur das Niedere früher als das Höhere. So auch im Menschen. Kinder sind natürliche Egoisten. Dieser Egoismus gehört wesentlich zur Natur des Kindes. Aber in ihm offenbart sich schon das Vermögen zur höheren Freiheit." — —

Endlich wollen wir noch einige Ansichten oder Ergüsse des Gemüths von dem erlauchten und erleuchteten schwedischen Bischof Tegnér (siehe dessen sechs Schulreden, aus dem Schwedischen von Mohnike übersetzt, Stralsund, bei Löffler, 1833. 12 gGr.) mittheilen: „Warum sollten wir die Jugend nicht lieben? Es giebt viel Schönes unter dem blauen Himmel; aber ich kenne nichts Schöneres, Reineres, Trostvolleres, was man sehen kann, als ein wohlgeartetes Kind oder einen unverdorbenen Jüngling. Betrachten Sie nur dort die kleinen, die wandernden Blumenauen, die unbeflügelten Paradiesvögel! Da ist keine Wolke auf ihrer Stirne, sondern ein Wiederschein, der von Gottes Ebenbild zurückgeblieben ist, ein Abendroth vom Paradiese. Wie warm ist es nicht dort, wie lebhaft ist nicht ihr Gefühl für Recht und Unrecht, wie tapfer widersetzt sich nicht das junge Gemüth der Gewalt und dem Drucke, wen es auch treffen mag! Willst du ein billiges Urtheil hören, sagten die Alten, so laß ein Kind urtheilen! O, du heilige Unschuld, wie viel besser, reicher, vornehmer bist du, als wir! — Warum sollten wir die Kleinen nicht lieben? Kommen sie nicht jedem menschlichen Wesen mit Vertrauen und Freundlichkeit entgegen, und begehren nichts Besseres, als daß sie nur nicht zurückgestoßen werden! Die Furcht

und der Haß müssen gepflanzt werden, aber die Liebe wächst wild in ihren Herzen."

6. Jede geistige Entwicklung beginnt mit einem kleinsten Anfange, einem Punkte, geht von einem Minimum aus, das in der Idee = Null zu setzen ist, und dehnt sich aus zu einem denkbaren Maximum, welches in Betreff der ganzen Menschheit als endliche Gränze der menschlichen Entwicklung überhaupt gedacht werden muß. Außer diesem allgemeinen Maximum giebt es für jeden einzelnen Menschen ein Höchstes der Bildung, ein individuelles Maximum, das mögliche Weise, unter Voraussetzung der vollkommensten Zustimmung der Erregung zu den Anlagen, erreicht werden kann, aber unterhalb des allgemeinen Maximum der Menschheit liegt. — Es giebt einen allgemeinen Horizont der Menschheit. Der Horizont des einzelnen Menschen ist unendlich kleiner als der der ganzen Menschheit. Der allgemeine ist das Produkt der Entwicklung der ganzen Gattung. Der einzelne Mensch kann zur Erweiterung desselben beitragen, und die ausgezeichneten unsers Geschlechtes thun es. Wie weit sich diese Erweiterung erstrecken könne, läßt sich zum voraus nicht angeben. Aber er ist von endlichem Umfange, weil die Kraft des Menschen und der ganzen Menschheit nur eine endliche ist.

Anmerkung. In jedem Kinde findet sich die allgemeine menschliche Anlage vor. In so weit sind alle einander gleich, und alle haben in dieser Beziehung dieselbe Bestimmung, das Ziel oder Ideal der Menschheit — wenn es auch weder von einem Einzelnen noch von der ganzen Menschheit jemals vollkommen erreicht wird. Neben dieser Gleichheit in Anlage und Bestimmung existirt eine ursprüngliche Verschiedenheit in den einzelnen Menschen, eine unendliche Mannigfaltigkeit in der Einheit und Gleichheit. Das Eine und Gleiche erscheint bei der Entwicklung in dem Verschiedenen, Individuellen. Jeder ist daher Allen, dem Ganzen, sowohl in Betreff der Anlage und der Bestimmung, als in Betreff des allgemeinen Gesetzes der Entwicklung gleich; nur giebt es innerhalb dieser Gränzen unzählige Verschiedenheiten nach Art und Grad der Entwicklung und Bildung. Neugeborne Kinder und wenig entwickelte rohe Völker (z. B. die Kalmücken) sehen einander sehr ähnlich. Mit der Entwicklung tritt die Verschiedenheit, die Individualität hervor. Je mehr sich in den einzelnen Individualitäten das Allgemeine, die Menschheit, entwickelt, desto mehr bildet sich in ihnen das Eine und Gleiche aus, so daß Alle, am Ziel der Bildung, einander wieder möglichst gleich erscheinen. Von der Gleichheit der allgemeinen Anlage aus kommen also durch die Gleichheit des Entwicklungsganges

hindurch endlich Alle, welche zu wahrer Bildung gelangen, an demſelben Ziele an, neben und mit der einem Jeden eigenen Individualität. Der vollendete Menſch verbindet daher in ſich die allgemeine Humanität mit der ausgeprägteſten Eigenthümlichkeit. In jener Beziehung iſt Jeder dem Andern, der mit ihm auf derſelben Stufe ſteht, in dieſer Beziehung iſt Jeder nur ſich ſelbſt gleich. Alle wahre Erziehung ſtrebt daher zwar mit den Zöglingen demſelben Ziele entgegen, achtet und ſchätzt aber zugleich die Eigenthümlichkeit eines Jeden.

7. Der Entwicklungsgang oder Entwicklungsprozeß der einzelnen Anlage und aller Anlagen von dem Anfangspunkte bis zum Endpunkte oder in der Richtung zu dem Endpunkte geſchieht ſtetig, lückenlos, ohne Unterbrechung, alle Mittelſtufen durchſchreitend, wenn ſie auch nicht immer angegeben werden können. Eine ſprungweiſe Entwicklung oder Ueberſpringungen ſind undenkbar. Denn der Geiſt iſt nicht eine räumlich-ausgedehnte (extenſive), ſondern eine innere (intenſive) Größe. Man kann in ihm nicht einen Umfang, ſondern nur den Grad der Thätigkeit angeben. Darum gilt für die Entwicklung des Geiſtes das Geſetz der Stetigkeit. Alle Gradveränderung muß nothwendig ohne Sprung in lückenloſem Fortſchritt, in gradweiſen Uebergängen, mit Durchſchreitung aller zwiſchen den Endpunkten liegenden Grade und Zwiſchenſtufen geſchehen. Dieſes iſt das auf die Entwicklung der innern Natur anwendbare mathematiſche Naturgeſetz.

Anmerkung. So wenig ſich auch etwas Haltbares gegen dieſes (a priori'ſche) Geſetz wird aufſtellen laſſen, ſo läßt ſich doch aus ihm keine Regel entwickeln, um aus ihr den jedesmaligen Grad der innern Thätigkeit zu erkennen. Innere oder intenſive Größen ſind unmeßbar, weil ſich kein feſtes Grundmaaß für ſie finden läßt; ihre Ausmeſſung geſchieht nur vergleichungsweiſe, mit extenſiven Größen. So meſſen wir z. B. die Grade der Kraft nach der Zeit und dem Raume, d. h. nach der Geſchwindigkeit der durch ſie bewegten Körper, die Töne nach der Zahl der Schwingungen der Saiten, die Grade der Wärme durch Ausdehnung der Körper durch ſie ꝛc. Aber eine vollſtändig genügende Meſſung der intenſiven Kräfte iſt dieſes nicht. Es fehlt der feſte Punkt, von dem wir ausgehen könnten, und der Grad der Kraft jedes Vermögens iſt ſtetig veränderlich. Sogar die größere oder geringere Klarheit der Vorſtellungen läßt ſich nicht meſſen. Denn ſie hängt von der Lebendigkeit der Auffaſſung der Vorſtellungen durch den innern Sinn ab, dieſe aber wieder von zwei Factoren: von der Stärke der Empfänglichkeit oder Reizbarkeit und von der Stärke des Reizes

oder Impulses selbst. Aber dessen ungeachtet ist die Aufstellung des Gesetzes der Stetigkeit in der Entwicklung des Gesetzes nicht ohne Nutzen, wenn nicht in positiver, so doch in negativer Hinsicht, d. h. darin, daß wir bei der Bildung wirkliche Sprünge und Lücken vermeiden.

8. Die Entwicklung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit, nach einander. Nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleich energischer Weise. Einige setzen die Entwicklung der andern voraus. Wir nennen jene die höheren, diese die niederen Anlagen. Die Bildung des Verstandes und der Vernunft setzt z. B. einen Grad der Entwicklung des Anschauungsvermögens, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses u. s. w. voraus. Zwar ist der menschliche Geist, ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Anlagen, eine feste, geschlossene Einheit, so daß wir, streng genommen, nur von der Entwicklung der einen menschlichen Anlage nach verschiedenen Richtungen sprechen können, also jede Erregung oder Entwicklung nach einer Seite oder einer dieser Richtungen dem ganzen Geiste zu gut kommen muß; aber des besseren Verständnisses wegen sprechen wir von verschiedenen Anlagen, worunter denn nichts anderes zu verstehen ist, als die Entwicklung des einheitlichen Geistes nach verschiedenen Richtungen. Die Entfaltung in den höheren Richtungen oder der höheren Anlagen setzt die Entfaltung in den niederen Richtungen oder der niederen Anlagen voraus. Alles im Geiste steht aber, nach der Natur eines organischen Wesens, mit einander in Wechselwirkung. Die Anregung einer höheren Anlage wirkt jedoch entschiedener und energischer auch auf die niederen, als umgekehrt. So ist z. B. die Thätigkeit des Verstandes und der Vernunft nicht ohne Bethätigung des Gedächtnisses oder der Einbildungskraft oder einer anderen niederen Geisteskraft. Darum ist zwar die Belebung der niederen Anlagen das Erste und Nothwendigste, die Ausbildung der höheren aber das Wichtigste, das Ziel.

9. Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter, je später, desto schwerer werden sie zu Kräften. Jede einzelne läßt sich um so schwerer wecken, je länger und stärker, bei eigenem Schlummer, die übrigen geübt worden sind.

Das Letztere folgt daraus, daß die Geistes- oder Lebenskraft nur eine ist und eine bestimmte, endliche Größe hat. Je mehr dieselbe gewöhnt worden, sich in einer bestimmten Richtung zu bewegen, desto schwerer ist sie in eine andere Richtung hinüberzulenken.

Der erste Satz ist auch für sich klar. Doch muß er, soll er nicht zu Irrungen und Mißgriffen verleiten, mit dem in Nr. 8. Dargestellten zusammen gehalten werden. Die wahre Erziehung strebt naturgemäße Entfaltung, nicht Frühreife an.

10. Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständige harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen. Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwicklung soll nach dem Gesetze der Uebereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewiß dieses ist, und so wenig sich Jemand zum Princip der Disharmonie bekennen wird, so liegt doch in dem Begriff der „harmonischen Ausbildung" eine völlige Unbestimmtheit. Um denselben, damit er ein fruchtbarer Begriff werde, die erforderliche Bestimmtheit zu verleihen, denken sich Manche einen vollkommen, nach allen möglichen Richtungen ausgebildeten Menschen, einen Normalmenschen, und sie stellen denselben als das Ziel der Vollendung oder als Ideal für die Bildung jedes Einzelnen hin. Aber nicht Jeder (Keiner) besitzt eine solche Universalität der Anlagen, daß Alles aus ihm werden könne. Darum leistet auch der Begriff eines Normalmenschen für die Bildung der Individuen nicht viel; er stellt nur im Allgemeinen das Ideal der Menschheit auf. Man muß daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Maaße und dem Grundverhältnisse der Anlagen des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff durchaus leer und nichtig. Freilich gehört zur Auffassung des Grundverhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr als menschliche Einsicht; aber dennoch ist der Begriff der harmonischen Entwicklung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein (unerreichbares) Ideal bleibt. Je nach der angeborenen Verschiedenheit der Individuen, die nur ein Schwärmer leugnen kann, gestaltet sich daher der Begriff der harmonischen Bildung anders und anders. Nicht Alle können, und nicht Alle sollen in der Wirklichkeit dasselbe werden. Wenn auch vorauszusetzen ist, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die Einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit, und manche Anlage ist in Individuen so schwach, daß ihre Größe gleich Null gesetzt werden kann. Darum ist der Begriff der harmonischen Entwicklung nicht auf den Begriff der Menschheit zu beziehen, sondern auf den Begriff des Zieles, welches die Natur dem Einzelmenschen gesetzt hat, zu beschränken. Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene vollendete Harmonie der Ausbildung anstreben. Dieselbe wird als eine Besonderheit und ihm allein angehörige Eigenthümlichkeit (Originalität) von dem, was Andere aus sich zu machen haben und gemacht haben, verschieden sein, so daß durch die Einzelwesen eine unendliche Mannigfaltigkeit entsteht. Die einzelnen Menschen bilden also die Vielheit; durch ihre Verbindung zu einer Gesellschaft entsteht die Einheit. Eine menschliche, organische Gesellschaft ist also die Verbindung einer differenten Mannigfaltigkeit zu einer be-

stimmten Einheit. Was der Eine nicht hat und leistet, haben und leisten die Andern. Einer ergänzt das Sein und Wirken des Andern, und umgekehrt. Die allgemeine Harmonie ist also nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen. Nur

„sei Jeder vollendet in sich."

(Schiller.)

Anmerkung. Lange ist das Princip der harmonischen Ausbildung einseitig und schief aufgefaßt worden. Man wollte Alles aus einem Jeden machen, freilich mehr in der unbestimmten Idee, als in der Wirklichkeit. Hier sah man wohl, daß es nicht geht. Was sollte auch daraus werden, wenn man in jedem Menschen alle Anlagen, die die Menschheit besitzt, etwa gar in gleichem Grade entwickeln wollte? Es würde aus Keinem irgend etwas werden. Denn dieser falsche Gedanke könnte z. B. einen Erzieher veranlassen, einen mit großen Anlagen zur Speculation gebornen Knaben zu praktischen Geschäften zu bestimmen, damit derselbe ja nicht einseitig werde, und umgekehrt. Jeder einzelne Mensch ist im Verhältniß zur gesammten Menschheit einseitig und zur einseitigen Entwicklung bestimmt. Wenn gerade die bestimmten Anlagen, die ihm die Natur verliehen hat, vorzüglich ausgebildet werden, so erreicht er seine Bestimmung; er wird glücklich und macht glücklich. Und wenn Jeder in seiner Art ein vollendeter Mensch ist, so bildet das Ganze der menschlichen Gesellschaft eine harmonische, vollendete Einheit, einen Organismus, in dem Jeder irgend eine Function zu verrichten hat. Welche? dieses hängt nicht allein von seinen Anlagen, sondern von vielen andern Umständen ab, z. B. von der Familie, der Nation, der er angehört, von der Art der Beschäftigung derselben, von den Bedürfnissen der Gesellschaft in der Zeit, in der er lebt, und von andern Verhältnissen, die sich im Allgemeinen gar nicht festsetzen lassen, worauf aber jede Erziehung eines Individuums in einer bestimmten Zeit Rücksicht zu nehmen hat, wie im Nachfolgenden noch näher angegeben werden wird.

Wegen der Dunkelheit, die über die Idee der harmonischen Ausbildung noch in vielen Köpfen herrscht, sei es erlaubt, ein Wort eines geistvollen Mannes, das diesen Gegenstand berührt, hier anzuführen. *)

„Einen großen Werth legen die Simonisten auch darauf, daß bei ihrer Einrichtung alle Fähigkeiten der Einzelnen entwickelt und gebraucht werden sollen, indem es das Geschäft der Priester sein

*) Der Simonismus und das Christenthum. Von Dr. K. G. Bretschneider ꝛc. Leipzig, 1832. S. 86 u. f.

werde, Aller Fähigkeiten zu beachten und zur Entwicklung zu berufen. Auch diese Verheißung wird unausgeführt bleiben müssen. Für's Erste wird es den Simonistischen Priestern nicht möglich sein, bei Allen alle Fähigkeiten zu erkennen, theils weil dieses Geschäft ein unermeßliches nach seinem Umfange ist, theils weil die Fähigkeiten in den Subjekten oft lange, ihren Besitzern selbst unbewußt, schlummern und sehr oft sich nur erst durch Zufall kund geben, oder sich auch erst später im Leben entwickeln. Wäre aber auch eine Controlle über die Fähigkeiten Aller möglich, so würde es doch unmöglich sein, sie alle zu entwickeln. Die meisten Menschen haben mittelmäßige Anlagen zu Vielem zugleich. Es ist kein Zweifel, daß sie, mit Ausnahme der geringen Anzahl der von Natur Einfältigen, Fähigkeiten haben zur Mathematik, Astronomie, Geographie, Naturgeschichte, Philosophie, Theologie und allen Zweigen der Gelehrsamkeit; ebenso aber auch zum Handel, zu den Gewerben, zum Ackerbau; ferner zum Zeichnen, zur Musik ꝛc. Diese Summe von mittelmäßigen Anlagen ganz und in Allen zu entwickeln, ist nicht möglich, weil die Geschäfte einander ausschließen, indem die eigentliche Berufsarbeit alle Zeit und Kräfte des Individuums in Anspruch nimmt. — Es müssen also viele Anlagen unentwickelt bleiben. Alles was die Menschen verschiedener Stände und Beschäftigung im Staate leisten, muß man als eine allgemeine Summe von Arbeiten ansehen, die nicht durch die Anlagen der Individuen, sondern durch das Bedürfniß der Gesellschaft bestimmt wird. Das Bedürfniß fordert, daß alle Arbeiten verrichtet werden, und dieses Bedürfniß bestimmt die Zahl der Arbeiter. So giebt die Summe der für die ganze Gesellschaft nöthigen Bekleidung die Zahl der Schneider, Schuhmacher ꝛc., die Zahl der zu unterrichtenden Kinder die Zahl der Unterrichtsanstalten und der Lehrer; die Größe des Heeres die Zahl der Offiziere. Die Summe der Wohlhabenden giebt die Zahl der Künstler, welche subsistiren können, das Verhältniß der Bevölkerung zu dem Grund und Boden die Zahl der Ackerbauer ꝛc. Alle diese Verhältnisse sind durch die Natur des Landes und der Gesellschaft bestimmt, und unterliegen keiner Willkür. — Wer also verspricht, alle Anlagen der Menschen in allen Individuen entwickeln zu wollen, verspricht etwas Unmögliches; er täuscht sich und Andere; ausgezeichnete Anlagen aber machen sich überall selbst Bahn und kommen durch ihre innere Kraft, oft selbst gegen allen äußeren Druck, der sie niederbeugen will, zur Entwicklung, und finden meist in der jetzigen bürgerlichen Gesellschaft Aufmunterung und Unterstützung genug." — So richtig und der Natur der Gesellschaft entsprechend alle diese Ansichten auch sein

mögen, so behält daneben doch die Idee der allgemein-menschlichen harmonischen Entwicklung in dem näher bezeichneten Sinne ihre volle Gültigkeit, und es bleibt des Erziehers und Lehrers Aufgabe, jedes Kind der allgemein-menschlichen Entwicklung theilhaftig zu machen, und dasselbe erst zum Menschen zu machen, bevor die bürgerlichen Verhältnisse sich seiner bemächtigen. Ist es auch ganz recht, daß der Staat die öffentlichen Lehrer zu bestimmten Leistungen verpflichtet, erklärt er nur in Erwartung dieser Leistungen sämmtliche Kinder in bestimmten Jahren für schulpflichtig (damit z. B. mit Beendigung des schulpflichtigen Alters sämmtliche Kinder lesen, schreiben, rechnen können ꝛc.): so bleibt zwar des Lehrers nächste Aufgabe, diesen übernommenen Pflichten wirklich zu genügen; darüber hinaus aber geht die höhere Aufforderung, die Unterrichtsstoffe als Mittel zur allgemeinen Menschenbildung zu benutzen. Beide Zwecke schließen einander nicht aus, vielmehr ein einander ein, so daß der höhere dem niederen Vorschub leistet, so wie die Menschenbildung der Bildung zum Bürger nicht entgegen steht, sondern dieselbe begründet und einleitet. Auf die Entwicklung der Menschheit im Menschen ist daher nie und nirgends zu verzichten.

11. Der Geist des Menschen ist mit dem Körper auf die innigste Weise verknüpft. Der Mensch ist ein Ganzes, eine vollkommene Einheit, und wenn wir diese in eine Duplicität auflösen, so geschieht es durch Abstraction. Die Art und Weise der Verknüpfung des Geistes mit dem Körper ist ein unauflösliches Grundgeheimniß, weil wir nicht begreifen können, wie vollkommene Gegensätze, wie Körper und Geist, sich zu einer harmonischen Einheit, zu einem vollkommenen Organismus, verschmelzen können. In diesem Organismus stehen nicht bloß die Glieder des Leibes, sondern auch Seele und Leib mit einander in Wechselwirkung. Der Körper wirkt auf den Geist, der Geist auf den Körper. Körperliche Veränderungen bringen Veränderungen in dem Geiste, Veränderungen in dem Geiste bringen Veränderungen in dem Körper hervor. Sehr häufig kann man das Eine aus dem Andern erkennen. Darum vermögen wir nicht das Eine aus dem Andern zu erklären oder abzuleiten und zu beweisen, eben weil Körper und Geist durchaus ungleichartige (heterogene) Gegenstände sind. Körperliche und geistige Zustände können wechselseitig Erkennungs-, nicht Erklärungsgründe von einander werden. Aber dennoch steht die Thatsache fest, daß jede Function des Geistes entweder mit bestimmten körperlichen Organen in Verbindung steht, oder selbst an deren Beschaffenheit gebunden ist, so daß sie nur durch dieselben zur Thätigkeit gelangen kann. Also verhält es sich nicht nur mit den Sinnen und deren

Verbindung mit den Sinnorganen, sondern auch mit andern geistigen Thätigkeiten. Unregelmäßige (abnorme) Bildung eines solchen Organs störet oder vernichtet die an dasselbe gebundene Function des Geistes. — Die Entwicklung des Organs geht der Entwicklung der Geistesanlage, die sich bei ihrer Erscheinung des Organs bedient, voraus.

12. Das Princip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwicklung des Körpers und des Geistes (eine gesunde Seele in einem gesunden Körper). Keine Art und Seite der Entwicklung soll auf Unkosten der andern geschehen. Die Gesundheit, Entwicklung, Kräftigung und Ausbildung des Körpers ist darum eben so wichtig, als dieselben Eigenschaften in Betreff der Seele, weil diese ohne jene nicht möglich sind. Zwar setzen wir mit Recht die Bestimmung und die Würde des Lebens in die Entwicklung des Geistes, halten diese für die eigentliche Aufgabe und das Ziel; aber dieser Gedanke hebt den andern nicht auf, daß die körperliche Bildung das erste und nothwendigste, wenn auch nicht das wichtigste Stück der Erziehung sei. Nicht nur die Entwicklung der Erkenntnißthätigkeit, sondern auch und vornehmlich die Entwicklung des Gemüths- und Thatlebens, die Frische und Lebendigkeit der Gefühle und die Stärke des Muthes, die Festigkeit der Entschlüsse und die ganze Bildung des Charakters hängen von der körperlichen Beschaffenheit des Individuums in hohem Grade ab. Ohne Zweifel ist das Gleichgewicht zwischen der körperlichen und geistigen Entwicklung in unsern Tagen auf Unkosten des Körpers und darum auch zum Nachtheil der gesunden Geistesbildung in sehr hohem Grade gestört, weßhalb eine einigermaßen vollkommne harmonische Entwicklung gewiß zu den Seltenheiten gehören mag. Darnach zu streben, bleibt aber das Ziel und der Gipfel aller Erziehung.

13. Welches nun das höchste Ziel sei aller Entwicklung, müssen wir noch näher angeben. Offenbar worden wir es oben, bei der Feststellung der Bestimmung des Menschenlebens, schon genannt haben. Es heißt: Entwicklung der Selbstthätigkeit (Spontaneität). Dieß ist der formale Zweck (der Endzweck) alles Erziehens im weiteren Sinne des Wortes.

Mit der Anlage zur Selbstthätigkeit tritt der Säugling in das Leben. Auf der untersten Stufe äußert sie sich als Erregbarkeit für Eindrücke und Impulse, welche von der Außenwelt ausgehen. Wir nennen diese Seite oder Aeußerung des Seelenlebens die Empfänglichkeit (Receptivität). Man kann sie als den Gegensatz der Selbstthätigkeit betrachten, und die Sache so ansehen, daß die Empfänglichkeit die Eindrücke von außen empfängt und dadurch den Geist erregt, während die Selbstthätigkeit von innen heraus den Organismus des Leibes in Thätigkeit setzt. Richtiger aber ist die Ansicht, nach der man beide als

verschiedene Stufen derselben Seelenäußerung ansieht, und die Receptivität als die unterste Potenz der Spontaneität betrachtet. Denn in jener ist immer auch schon eine Spur, ein Grad von dieser, indem sich die Seele die Eindrücke oder Impulse aneignet. Passivität giebt es im Leben der Seele nicht.

Die höchste Stufe der Entwicklung ist die Selbstthätigkeit derselben, d. h. derjenige Zustand, in welchem die Seele sich nach freiem Entschlusse bestimmt, Gedankenreihen von innen heraus beginnt und verfolgt, und die Außenwelt nach Willkür gestaltet. So lange der Mensch noch von äußeren Einflüssen oder von seinem eigenen Körper nicht nur erregt, sondern bestimmt wird, so lange steht er auf einer tiefen Stufe geistiger Entwicklung. Je mehr er sich dagegen von der Herrschaft des Aeußeren befreiet und nur von sich abhängig ist, desto freier und edler ist seine Entfaltung. Nicht zum passiven Dulden, Leiden und Ertragen, sondern zum Wollen und Handeln ist der Mensch auf der Erde. Das innere selbstständige Handeln heißt in Betreff der Erkenntniß Denken. Dieses gehört eben so gut, wie das äußere Handeln, zur Selbstthätigkeit des Geistes.

Die Hauptaufgabe aller Erziehung und alles Unterrichts in formaler Hinsicht bleibt daher die Entwicklung der Selbstthätigkeit des Zöglings.

In den ersten Lebenswochen äußert sich das Leben der Seele des Kindes als Empfänglichkeit, die sich schnell zu einer bedeutenden Höhe steigert. Je größer bei übrigens gesunder Beschaffenheit des ganzen Organismus dieselbe ist, desto fester sind die Hoffnungen für eine glückliche Entwicklung. Mit der Zeit geht die Empfänglichkeit in Selbstthätigkeit über, ohne daß jene zu verschwinden braucht. Vielmehr gehört zu einem gesunden Leben leichte Erregbarkeit und energische Selbstthätigkeit. Ein Beweis, daß beide nicht als absolute, sondern als relative Gegensätze zu betrachten sind.

Das Gegentheil der Empfänglichkeit ist die Stumpfheit, das Gegentheil der Selbstthätigkeit das leidende Verhalten, die Passivität. Beiden ist entgegenzuarbeiten als den Gegensätzen der formalen Bildung. Das Leben gesunder Kinder stellt uns das rechte Vorbild dar. Wie erregbar ist ihre Anschauungskraft, ihr Gefühl, ihr Wille, wie sind sie thätig von früh bis spät, wie ist Alles Leben an ihnen! Diese herrlichen Eigenschaften sollen erhalten, gesteigert und gelenkt, die höheren Vermögen erregt und zur Thätigkeit aufgerufen werden, damit der Zögling seines eigenen Lebens, seiner selbst, Meister werde und sich und Andere mit Freiheit bestimme. Dieß ist in formaler Hinsicht das Endziel aller Entwicklung, und der ist ein Meister der Erziehung, der die Zöglinge zur Selbstthätigkeit zu führen weiß. Eine Methode ist in dem

Grade schlecht, als sie den Lernenden zu bloßer Empfänglichkeit oder Passivität verdammt, in dem Grade gut, in welchem sie die Selbstthätigkeit in ihm aufruft.

Anmerkung. Bei genauerer Begriffsbestimmung hätten wir die Form der Selbstthätigkeit noch von der Selbstbestimmung unterscheiden können. Aber wir wollten allzufeine Distinctionen, um unseres populären Zweckes willen, vermeiden. Letztere ist gemeint, wenn von der Selbstthätigkeit als Vermögen der Willkür oder der Kraft der Selbstbeherrschung, welche sich in Betreff der Erkenntniß als Verstand, in Betreff des Thatvermögens als Kraft des Willens äußert, die Rede ist. Die Form der Selbstthätigkeit ist in der Seele angelegt, und sie bildet mit der Empfänglichkeit die Grundformen der Bestimmung der Seele. Ihren Gehalt bekommen beide durch die drei (qualitativ) verschiedenen Grundvermögen der Erkenntniß, des Gefühls und des Willens. Die erworbene Kraft der Selbstbestimmung bildet das Wesen des Charakters. Dieses nur als Andeutung. Die Psychologie muß das weiter entwickeln. — Sollte sich irgend ein Leser dieser Schrift eine gründliche Einsicht der innern Natur des Menschen erwerben wollen, so verweisen wir ihn auf das wissenschaftliche Werk: „Versuch einer Metaphysik der innern Natur. Von H. Schmid, Professor in Heidelberg. Leipzig, Brockhaus, 1834. (1 Thlr. 18 gGr.)"

44. Der Weg zu dem allgemeinen (formalen) Ziele der Menschenbildung, welches nach der oben gegebenen Auseinandersetzung in der mit Willkür gelenkten Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung liegt, geht durch mehrere Stufen hindurch, welche unterschieden werden können, wenn auch der Entwicklungsprozeß selbst an und für sich ein stetiger ist. Einige haben diese Stufen der Bildung als Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft, Andere als Stand der Unschuld, Stand der Entzweiung oder des Abfalls und als Stand der Versöhnung aufgefaßt und dargestellt. Allein in der ersten Ansicht werden die Begriffe Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft rein willkürlich bestimmt und in eine schiefe und falsche Stellung gebracht, und die zweite ist nicht aus der allgemeinen Auffassung der Menschennatur hervorgegangen. Ohne Zweifel muß man bei der Feststellung der Bildungsstufen der Menschheit im Allgemeinen allen Gehalt des Seelenlebens unberücksichtigt lassen; denn derselbe ist unendlich mannigfaltig und läßt sich nur durch (empirische) Beobachtung auffinden. Ob bei einem einzelnen Menschen dieses oder jenes Vermögen zuerst und hauptsächlich angeregt werde, kann vorab nicht bestimmt werden. Wir müssen uns daher an die Form der Entwicklung der Seelenanlage halten.

Der besseren Veranschaulichung wegen wollen wir die Aehnlichkeit (Analogie) in der äußeren Natur mit der Entwicklung der Seele andeuten. Aeußere und innere Natur bilden in dieser Hinsicht einen Parallelismus, weshalb das anschauliche Aeußere als eine Abspiegelung des Innern betrachtet werden kann. In der ganzen äußeren Natur entdecken wir, wo von Entwicklung, die in Gestaltung besteht, die Rede sein kann, einen Fortschritt von dem Chaotischen, Unbestimmten, Allgemeinen zum Besonderen, Bestimmten, Gestalteten, von der Abhängigkeit des Einzelnen von dem Ganzen zu größerer Begränztheit, Einheitlichkeit und Selbstständigkeit des Einzelnen. So im unorganischen Reiche, dessen Blüthe der vollendete Krystallkörper ist, durch das vollendetere Reich der Pflanzen hindurch bis zu den selbstständig sich bewegenden, mit allen Sinnwerkzeugen versehenen vollkommneren Thiergattungen. Diese zeigen in ihrem Organismus die höchste Stufe individueller Selbstständigkeit. Hieran reiht sich die Entwicklung des Seelenlebens, in demselben Gange, von der Unbestimmtheit aus zur Bestimmtheit und Selbstständigkeit der Individuen. Aus schlafähnlichem, träumend-unbestimmtem Zustande erwacht der Säugling allmählig zum Leben, d. h. zur Auffassung bestimmter Empfindungen, zur Gewahrung einzelner Anschauungen und Lustgefühle. Dadurch gestaltet sich in seinem Innern ein bestimmtes Lebensspiel in Vorstellungen, Gefühlen und Begierden, wie wir es in der Vergesellschaftung (den Assoziationen) des Inhalts des innern Lebens entdecken. Darüber erheben sich allmählig die willkürlichen Thätigkeiten bis zur Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung hin, womit das formale Ziel der Entwicklung erreicht ist. Ueberall geschieht der Fortschritt aus dem weniger bestimmten Zustande zu dem bestimmteren hin, bis zur vollendeten, durchgängig bestimmten Individualität. Dem Gesetze der Gestaltung in der äußern Natur entspricht in der innern Natur das Gesetz der Bildung. Jene besteht in dem Wechselverhältniß äußerer Wirkungen und Gegenwirkungen in körperlichen Massen; diese in dem Wechselverhältniß von äußeren Erregungen und inneren Thätigkeiten und in der gegenseitigen Wirkung der letzteren unter einander. Beides geschieht nach bestimmten Naturgesetzen, ist Naturentwicklung.

Nach dieser Auseinandersetzung unterscheiden wir folgende drei Entwicklungsstufen:

1) die Stufe der Sinnlichkeit, d. h. (ohne allen schiefen und schielenden Nebenbegriff des Wortes) denjenigen Zustand, in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden ist.

Die Seele hat den ersten Schritt zur Bildung gethan, aber sie ist nur thätig, so weit die äußere Erregung reicht und sie bestimmt. Ein

inneres, von augenblicklicher Einwirkung unabhängiges Lebensspiel hat sich noch nicht entwickelt, also auch noch keine Wechselwirkung der Thätigkeiten unter einander. Jede Thätigkeit steht einzeln für sich da, und verschwindet mehr oder weniger, so wie der äußere Impuls verschwindet.

Der Mensch erscheint auf dieser Stufe der Sinnlichkeit in Betreff der Sittlichkeit in dem Zustande der Unschuld, und in Betreff der Cultur in dem Zustande der Rohheit, überhaupt im Naturzustande. Es ist das Leben des Kindes im ersten Stadium, wo es den im Augenblick der Gegenwart auf es einwirkenden Potenzen hingegeben ist, ohne daß sich Vorstellungsreihen, Gemüthsstimmungen, Gewohnheiten und Neigungen hätten bilden können. Auf derselben Stufe stehen im Ganzen der Menschheit die Wilden, die in Horden leben. Ihr Zustand ist an und für sich nicht der der Verwilderung und der Entartung der menschlichen Natur, nicht Unnatur und Gemeinheit, wie bei dem untersten Theile der Bevölkerung großer Städte, dem eigentlichen Pöbel, sondern der Zustand der rohen, uncultivirten Natur. Unbekümmert um den kommenden Tag, ohne feste Lebensordnung und Gesetz, ohne bleibende Gewohnheit und Herkommen folgt der Wilde den sinnlichen Anregungen, wie sie auf ihn einwirken, bis er sich allmählig in der Gesellschaft auf die zweite Stufe erhebt. Diese ist

2) die Stufe der Gewohnheit und der Phantasie.

Es bilden sich in dem Einzelnen bestimmte Vorstellungsreihen, feste Stimmungen des Gefühls, Gewöhnungen und Fertigkeiten, die unwillkürlichen Associationen herrschen, der Mechanismus, das Herkommen, der Schlendrian, das Vorurtheil, der Aberglaube, die Tradition. Es ist das Leben des Stillstandes, der Angst vor dem Selbstdenken, die Furcht vor Veränderungen und Neuerungen, die Zeit der Herrschaft der handwerksmäßigen Lebensansicht, der geistigen Sclaverei, der Tradition u. s. w., wie bei den Chinesen.

Ueber die herrschende Abhängigkeit von dem Impulse des Augenblicks hat die Seele sich erhoben; die angeregten Thätigkeiten werden fortgesetzt, sie gerathen daher in Wechselwirkung mit einander; nur fehlt noch die freie Selbstthätigkeit.

Es herrscht die Einbildungskraft, auf dem unteren Gebiete dieser Stufe die rein wiederholende oder nachbildende, in der höheren Region dieser Stufe die freibildende Einbildungskraft. Nach diesen Unterschieden regiert entweder mehr das todte Reich des gedächtnißmäßigen Gedankenlaufes und der Mechanismus der Gewohnheit, oder ein lebendigeres Spiel der Einbildungskraft und der Phantasie; dort erstarrte Ausbildung, ewig unveränderliches, blind waltendes Herkommen, „die Ver-

humſt des Pöbels" nach Friedrich dem Großen, hier freiere Beweglichkeit, Phantaſieſpiele und phantaſtiſche Begeiſterung. Auf jenem unteren Standpunkte treffen wir an vielen Orten unſers Vaterlandes das Leben der Landleute und der engherzigen Bewohner kleiner, von der Landſtraße entfernter Städte, auf dieſem ſteht der Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft. Jedes kräftige Volk erlebt eine ſolche Zeit des Heldenthums und der Poeſie. In Griechenland war es die Zeit der Heroen, in Deutſchland der ſchönere Theil des Mittelalters. Es iſt ein Durchgangspunkt von der ſinnlichen Abhängigkeit zur Kraft der freien Selbſtbeſtimmung. Denn

3) die dritte Bildungsſtufe iſt die der freien Selbſtbeſtimmung, der nach Willkür gelenkten Selbſtthätigkeit.

Durch ſie hat die Seele die Höhe ihrer Entwicklung erreicht. Angeſprochen und angeregt fühlt ſie ſich durch Einwirkungen von Außen, die Vorſtellungen, Luſtgefühle und Begierden ſtehen in lebendigem Verkehr, aber ſie wird durch dieſe niederen Thätigkeiten und Erregungen nicht mehr beſtimmt. Erhoben über den Mechanismus des Geſchäfts, über die Macht der Gewohnheit und der Sitte, beſtimmt ſie ſich ſelbſt nach freien Entſchließungen, benutzt die erlangten Gewohnheiten und Fertigkeiten zur Leichtigkeit der Bewegung, bildet ſie aber auch um, wie es den Zwecken, die ſie ſich ſetzt, gemäß iſt. Während die Seele auf den unteren Stufen abhängig war, iſt ſie jetzt ſelbſtſtändig und frei; von Innen heraus wirkt ſie mit Freiheit. Sie hat die Feſſeln des Aberglaubens, der blinden Nachbeterei, der Vorurtheile und der Tradition zerbrochen, ſich über die Zeit des blind-todten Fürwahrhaltens erhoben, hat ſich ſelbſtſtändige Ueberzeugungen, Lebensgrundſätze und leitende Maximen gebildet, und iſt ihres eigenen Lebens Herr und Meiſter. In Betreff der Erkenntniß iſt es die Periode der freien Unterſuchung und Forſchung, einzig geleitet von dem lebendigen Triebe zur Wahrheit um der Wahrheit willen, in Betreff des Handelns die Periode der Fortbildung und Umgeſtaltung des Lebens nach den Ideen der Entwicklung und Vervollkommnung des Lebens im Einzelnen und im Ganzen, im Kleinen wie im Großen.

Auf der unterſten Stufe ſtehen im Ganzen der Völker die wild herumſchwärmenden Horden, auf der mittleren nicht nur aſiatiſche, ſondern auch europäiſche Völkerſchaften, wenn man den Hauptdurchſchnitt als Maaßſtab betrachtet; auf die dritte ſich zu erheben, haben einige Völker angefangen, andere ſind ſchon weiter darin fortgeſchritten. Doch iſt für alle darin noch viel zu thun. Auf der Grundlage der bisherigen Errungenſchaft ſtreben ſie nach vollkommneren Zuſtänden durch Fortbildung und Reformen aller Art. Die Vergangenheit genügt nie der

Gegenwart. Darum lebt ein Volk, das zur freien Selbstbestimmung gereift ist, in beständiger Entwicklung.

Begreiflicher Weise giebt es auch in dem gebildetesten, feinsten Volk der neueren Zeit eine Menge von Menschen, die ihrem Gesammt-Habitus nach auf der untersten, und noch weit mehr solche, die auf der mittleren Stufe verweilen, auf derselben versteinert sind und in ihren Gewöhnungen, Ansichten und Lebensrichtungen fest sitzen wie eine Auster auf einer Meeresklippe, die zwar von den Wellen des Meeres bespült wird, aber ohne von der Stelle zu kommen. Nicht Alle, welche eines Anfanges der Bildung theilhaftig geworden, schreiten daher durch alle drei Stufen hindurch; vielmehr gelingt solches, im Verhältniß zum Ganzen der Menschheit, nur Wenigen, Glücklichen, die wenigstens bis zur Freiheit in der Idee vorgedrungen sind. Aber es ist dieß nicht ein Ziel, das einmal im Leben durch irgend einen Schritt, eine Handlung, eine Idee errungen wird, es ist das Ideal des Einzelnen und der Menschheit, dem sich durch die Kraft der Selbstthätigkeit zu nähern, unsere große und bleibende Aufgabe ist.

Zu Mißverständnissen und Mißdeutungen wird die Aufstellung der drei Bildungsstufen den Einsichtigen nach allem Bisherigen nicht wohl verleiten können. Nicht erklären oder construiren wollen und können wir aus ihnen die Entwicklungsgeschichte des Einzelnen und ganzer Völker oder gar die Geschichte der Menschheit; denn was der Einzelne und ganze Massen werden, hängt von tausend Einzelheiten, sogenannten Zufällen, ab, welche bestimmen zu können, keines Menschen Scharfsinn gegeben ist, und welche daher (a priori) bestimmen zu wollen, für Ueberhebung über die jedem Sterblichen gesetzte Schranke erklärt werden muß. Wir wollen nach dem erkannten allgemeinen Gesetz der Entwicklung durch die drei Bildungsstufen hindurch nur die Bildung des Einzelnen und der Völker beurtheilen und anordnen. (Das Gesetz ist, wie die Gelehrten sich ausdrücken, ein regulatives Princip, nicht ein constitutives.)

Eben so leicht ist es einzusehen, daß die Lebensalter des einzelnen Menschen nicht überall den drei Bildungsstufen entsprechen, wie nicht jeder Greis dieselben alle durchlaufen hat. Auch wird Keiner die Sache so fassen, als wenn in dem wirklichen Seelenleben so strenge Abstufungen und Abgränzungen vorkämen, als die drei Bildungsstufen in der Idee von einander getrennt aufgefaßt werden. In der Natur giebt es nur allmählige Uebergänge, keine absoluten Gränzen. Oft wird daher nicht bloß unter den Individuen eines Volkes zu einander, sondern auch in der Bildung des Einzelnen eine Mischung der drei Stufen vorkommen.

Wie ein Volk in einer Hinsicht auf der höchsten, in einer andern Hinsicht auf der mittleren Stufe stehen kann, wie z. B. sich die theoretisch-entwickelte Idee der Freiheit mit dem starren Festhalten an veralteten Lebensformen in praktischer Hinsicht, wenigstens eine Zeit lang, verknüpfen kann, wie umgekehrt: so können in der Seele des Einzelnen einige Thätigkeiten einer höheren, andere einer niederen Stufe angehören. Eben so giebt es im Leben der Völker wie im Leben des Einzelnen Stillstände und Rückschritte, sie können von einer höheren Stufe auf eine tiefere zurücksinken, wenn mächtige äußere Hindernisse, die sich dem Auge des oberflächlichen Beobachters oft entziehen, der freien Entwicklung hindernd in den Weg treten. Die Bildungsstufen stellen nur den Verlauf der gesetzmäßigen Entwicklung auf, wenn störende Einflüsse nicht von Außen entgegen treten. Sie sind aus der Natur der Seele abgeleitet. Die Abhängigkeit des Einzelnen von der Eigenthümlichkeit der Lebensalter besteht daneben. Im naturgemäßen, ungestörten Verlauf fallen zwar die einzelnen Stufen des Entwicklungsgesetzes mit einzelnen Lebensaltern im Allgemeinen zusammen; aber nicht nothwendig ist die Verknüpfung oder der Parallelismus des Einen mit dem Andern. Jeder Mensch geht bei der Abhängigkeit der Seele von dem Organismus des Körpers durch die Phasen der Kindheit, der Jugend, der männlichen Reife und der Schwäche des Alters hindurch; aber nicht Jeder schreitet während des Ablaufes derselben durch die drei Stufen der Entwicklung. Daraus entsteht für Jeden, der die Idee der Selbsterziehung begriffen hat, die Aufgabe, daß er in jedem Lebensalter der Fortbildung des eigenen Lebens und des der Gemeinschaft seine Kräfte widme, auf daß er gehöre zu denen, durch die „die Menschheit sich fortpflanzt". *)

---

15. Zusatz. **) Auf dem Wege zu dem Ziele der Bildung soll die Seele ausgebildet werden, allseitig und harmonisch, auch nach dem subjectiv aufgefaßten Princip der harmonischen Bildung, was freilich

*) Das letzte Werk von F. H. C. Schwarz: „Das Leben in seiner Blüthe ꝛc." handelt in seiner 4ten Abtheilung ausschließlich von der Selbsterziehung, das Leben hindurch. Wer dafür gewonnen ist, dessen Erziehung durch Andere ist vollendet.

**) Das Nachfolgende enthält eine kurze Psychologie. Die meisten Leser mögen sie überschlagen. Das Verständniß derselben bedingt nicht die Auffassung des Folgenden. Wir geben sie darum, weil es, was wir freudig anerkennen, jetzt schon viele Lehrer giebt, welchen solche Kost zusagt. Sie befähigt zu einem Blick in die Wissenschaften (die Philo-

immer ein Ideal bleiben wird. Das Wort allſeitig deutet (wenn man von dem üblen Geruch, den es von der Peſtalozzi'ſchen Schule her angenommen hat, abſtrahirt) die bekannte Thatſache an, daß die Seele nach ihren Erſcheinungen von verſchiedenen Seiten aufgefaßt wird, obgleich ſie (mit dem Leibe) eine vollkommne, untheilbare, unkörperliche Einheit bildet. Aber um das Leben und Weſen der Seele zu begreifen, ſind wir genöthigt, ihre Thätigkeiten nacheinander dem geiſtigen Auge vorzuführen, die Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten der einzelnen Thätigkeiten von einander zu ſondern, damit wir uns des Weſens jeder einzelnen und dadurch allmählig des Ganzen der Seele geiſtig bemächtigen. Darum müſſen wir die Seele in ihren einzelnen Richtungen verfolgen. Die wahrgenommenen Verſchiedenheiten ihrer Thätigkeit führen zur Annahme von verſchiedenen Vermögen, zur Annahme einer Vielheit in der Einheit des Geiſtes, welche Vielheit nicht außer, ſondern in und durch einander iſt. Verſchiedenheit der Wirkungen nöthigt uns, eine Verſchiedenheit der Urſachen hinzuzudenken. Darum reden wir auch hier noch kurz von den Vermögen der Seele, den Seelenvermögen, die weitere Ausführung der Pſychologie überlaſſend. Wir bitten, jeden Einzelnen der folgenden Sätze des Nachdenkens zu würdigen und damit die Beobachtung des eigenen und des fremden Seelenlebens zu verbinden.

Wenn die Anlage die reale Möglichkeit zu einer Wirklichkeit in der Seele iſt, ſo iſt das Vermögen dieſe gewordene, entwickelte Wirklichkeit; und wenn die Anlage mit einem Keime verglichen wird, ſo iſt das Vermögen der belebte, bethätigte Keim. Wir ſchreiben der Seele Vermögen, nicht Kräfte zu, wenn wir auch zuweilen das letztere Wort gebrauchen ſollten. Kräfte ſind zureichende Gründe der aus ihnen hervorgehenden Wirkungen; Vermögen ſind Urſachen, deren Thätigkeit an Bedingungen geknüpft iſt, welche alſo mit zur Erklärung der aus den Vermögen abgeleiteten Wirkungen gehören. In der äußeren Natur wirken Kräfte, in der inneren Natur Vermögen. Jene ſind mit Noth-

---

ſophie), und iſt ein Gegengift gegen die Anmaßung. Denn das Schwere macht beſcheiden. Wir bemerken dieſes abſichtlich, weil man noch immer behauptet, daß von allen Ständen der menſchlichen Geſellſchaft Geiſtliche und Lehrer am meiſten der Gefahr der Anmaßung, des Hochmuths und des Stolzes, und wie dieſe peſtartigen Krankheiten des Geiſtes heißen mögen, ausgeſetzt ſeien. Möchten dieſelben, nämlich alle Arten und Nüancen des Hochmuths, ſowohl der Hochmuth des Buchſtabens — denn auch einen ſolchen giebt es — als der des Geiſtes, und eben ſowohl der Hochmuth der Knechtſchaft als der der Freiheit von der Erde verſchwinden! — In der Bearbeitung dieſes Zuſatzes laſſen wir uns zum Theil von dem oben angezeigten Werke von Schmid leiten.

wendigkeit thätig, sie stehen unter dem Gesetze der Naturnothwendigkeit; diese sind in ihrer Thätigkeit sowohl von der Erregung von Außen als auch von der Selbstthätigkeit abhängig; sie stehen zugleich unter dem Gesetze der Nothwendigkeit und dem der Freiheit. Die menschliche Freiheit ist also nicht eine absolute (ideale), sondern eine bedingte (psychologische).

Ein Vermögen ist eine bedingte Kraft. Ein Vermögen kann nur einer innern Kraft zukommen, nicht einer äußeren. Denn ein Vermögen ist der Grund einer Veränderung in sich selbst, einer innern Thätigkeit, es gehört immer einer Selbstthätigkeit an. Deßwegen schreibt man den Pflanzen und Thieren Vermögen zu. Kräfte sind Gründe der Wirklichkeit, Vermögen Gründe der Möglichkeit einer Veränderung, da ihre Thätigkeit von der Anregung von Außen abhängig ist. Deßhalb kann man die Vermögen mit den Kräften vergleichen, welche in der Physik gebundene oder latente genannt werden. In der äußeren Natur ist Kraft die vollständig genügende Ursache der Wirkung, welche in Bewegung besteht; in der innern Natur sind die Vermögen die Ursachen, Thätigkeiten die Wirkungen.

Wie viele verschiedene Vermögen wir in der Seele annehmen wollen, hängt nicht von unserer Willkür ab. Ihre Anzahl wird durch den Grundsatz entschieden: So viele verschiedene, nicht von einander ableitbare Thätigkeiten (Wirkungen) sich in dem Seelenleben offenbaren, so viele verschiedene Vermögen müssen wir annehmen. In den Vermögen verschiedener Menschen und desselben Menschen giebt es Grad- und Artunterschiede, quantitative und qualitative Unterschiede. So verschieden die Qualitäten sind, welche nicht aus einander begriffen werden können, eben so groß ist die Verschiedenheit und die Zahl der Vermögen.

Wir unterscheiden allgemeine und besondere, abgeleitete und Grundvermögen. *) Die allgemeinen fassen die besonderen

*) Die neueste Psychologie oder die neuesten Psychologien (da sie sich nach den verschiedenen Standpunkten ihrer Verfasser richten) stimmen nicht überall zu dem Obigen. Wir behalten es aber bei, weil es Ansichten giebt, die weit verbreitet sind und ein Buch wie der „Wegweiser für Lehrer" keine neue Theorie, die als solche erst erfahren soll, ob sie Eingang findet, aufstellen darf. Sonst wären wir versucht, manche Ansichten der Psychologie von Beneke hier mitzutheilen. Auf sie hingedeutet zu haben, muß uns genügen. Aber eine Bemerkung können wir nicht unterdrücken.

Nach Beneke ist die Zahl der dem Menschen angebornen Anlagen nicht nur nicht zu bestimmen, sondern auch kein Vermögen ist nach ihm angeboren, in dem gewöhnlichen Sinne des Wortes angeboren. In

unter sich, z. B. das Vorstellungsvermögen: das Anschauungs- und Begriffsvermögen; denn alles Anschauen und Begreifen ist Vorstellen, nicht umgekehrt. Die abgeleiteten werden auf die Grundvermögen reducirt. Letztere lassen sich nicht weiter ableiten. Ihre Zahl wird eben durch die (qualitativ) verschiedenen Erscheinungen des Seelenlebens bedingt. Das Gefühl ist ein Grundvermögen, das Lustgefühl ein abgeleitetes.

Es giebt drei Grundvermögen, weil sich die Seele in nicht mehr und nicht weniger verschiedenen Thätigkeiten äußert. Diese Thätigkeiten sind vorstellen (erkennen), fühlen und begehren (wollen). Die drei Grundvermögen sind daher das Vorstellungs- oder Erkenntniß-, das Gefühls- und das Begehrungs- oder Thatvermögen.

---

früheren Zeiten, in welchen von psychologischen Erklärungen kaum die Rede sein konnte, hielt man Vieles unmittelbar für gegeben, für fertig in den Menschen hineingelegt, dessen Entstehung und Entwicklung aus irgend einem tiefer Liegenden, freilich Angeborenen (denn aus Nichts wird auch in der Seele Nichts) man jetzt begreift. Diese Bemerkung hat einen weit größeren Umfang als die Grundvermögen, sie bezieht sich auch auf die Religion, die Sprache, die Ideen ꝛc. Das Wissen von einer übersinnlichen Welt, von Gott und Unsterblichkeit, die der Inhalt der Religion sei, lehrte man, dem Menschen angeboren, liege ursprünglich in ihm, komme nur nach und nach zum Bewußtsein. Die Sprache, meinte man, habe der Schöpfer selbst als erster Lehrmeister dem ersten Menschen beigebracht, und dieser habe sie nachher durch Nachahmung und Vererbung auf die Nachkommen fortgepflanzt. Nicht bloß die religiösen, sondern auch die sittlichen Ideen seien angeboren und dem Geiste von Anfang an als Substanz einverleibt. Von diesen und ähnlichen Ansichten hat uns eine tiefer gehende Psychologie befreit. Aber leicht begreiflich ist es, daß, nachdem man einmal angeborene Vorstellungen, also Denkinhalt oder Denkstoff angenommen, man noch viel eher das ursprüngliche Angelegtsein von bestimmten Denkformen und ein- oder ausgeprägten Vermögen als den Formen für die bereit liegenden Gedanken annahm. Diesen Annahmen und Voraussetzungen widerspricht die Psychologie der Gegenwart, indem sie die Erscheinungen von tiefer liegendem Grunde aus zu construiren sucht. Die genannten Hypothesen hält sie für Einbildungen und Chimären; sie weiß nichts von angebornem Gedächtniß, angeborener Einbildungskraft, angeborenem Verstande u. s. w. Alle diese Vermögen sind nicht schon in dem Säugling, sondern sie werden erst, freilich aus Grundbedingungen, welche von einzelnen Psychologen verschieden bestimmt werden, aus einem „Wurzelstock", der nach Jean Paul (Wahrheit aus J. P. Leben, 1stes Heftlein, XVI) nie Beleuchtung finden kann. Eine weitere Erörterung der verschiedenen Ansichten der Psychologen gehört nicht hieher.

Dieſe drei Grundvermögen oder vielmehr ihre Thätigkeiten: *erkennen*, *fühlen* und *begehren*, bilden den Gehalt des wirklichen Seelenlebens. Der *Formen* des Seelenlebens, in welche der Gehalt gefaßt wird, ſind zwei: die *Empfänglichkeit* und die *Selbſtthätigkeit* (Receptivität und Spontaneität). Die Empfänglichkeit iſt die Fähigkeit, von Außen zu Thätigkeiten erregt oder beſtimmt zu werden; die Selbſtthätigkeit iſt der innere Grund der Wirklichkeit der Thätigkeit. Die Empfänglichkeit iſt nicht leidendes Sein (Paſſivität), ſondern mit jeder Art der Empfänglichkeit iſt auch Selbſtthätigkeit verbunden. Eine körperliche Maſſe iſt paſſiv oder todt, die Seele iſt lebendig. Lebendig iſt Alles, was einen Grund der Thätigkeit in ſich hat.

Die *Selbſtthädigkeit* iſt der eigentliche Grund, daß die Seele *überhaupt* Thätigkeiten hat, die *Empfänglichkeit*, daß ſie ſie *gerade jetzt* oder in dieſer oder jener Zeit hat; die *Vermögen* ſind der Grund, daß ſie ſie in *beſtimmter Qualität* als Erkennen, Fühlen oder Begehren hat.

Unter der Form der Empfänglichkeit ſteht nicht bloß *ein* Vermögen, ſondern alle Vermögen. Die Seele wird nicht bloß zum Erkennen, ſondern auch zum Fühlen und Wollen unmittelbar erregt, ſo daß nichts Anderes vorhergeht. Das Vorſtellungsvermögen iſt alſo nicht der Grund der beiden andern. Man kann unmittelbar fühlen und wollen, obgleich mit beiden Thätigkeiten immer ein, wenn auch dunkles Vorſtellen verbunden iſt.

Eben ſo ſtehen *alle* Vermögen unter der Form der Selbſtthätigkeit. Die Seele kann ſich zum Vorſtellen, Fühlen und Wollen beſtimmen.

Wir unterſcheiden *unmittelbare* und *mittelbare* Thätigkeiten. Die mittelbaren ſind ſolche, welche durch andere entſtehen. Jede Thätigkeit des einen Vermögens kann die beiden andern erregen. Vorſtellungen wecken Gefühle und Beſtrebungen, Gefühle rufen Vorſtellungen und Beſtrebungen hervor, und von Beſtrebungen gehen Vorſtellungen und Gefühle aus. Ehe Vorſtellungen Beſtrebungen erwecken, erzeugen ſie Gefühle, in welchen die Dinge Werth für uns erhalten, oder Unwerth. Das Gefühl kann daher als die Vermittlung des Vorſtellungs- und Begehrungsvermögens angeſehen werden. In der Regel iſt in einer einzelnen Thätigkeit der Seele das Dreifache: erkennen, fühlen und begehren, mit einander verbunden zu einer Lebenseinheit. Die Anſprache und Belebung eines Vermögens weckt die ganze Seele.

Die Empfänglichkeit heißt auch die *Sinnlichkeit*, die Selbſtthätigkeit die *Vernunft* der Seele. Dieſe Ausdrücke ſetzen wir als ganz gleichbedeutend (ſynonym). Sinnlichkeit und Vernunft gehören alſo nicht ausſchließlich *einem* Vermögen, etwa dem Erkenntnißvermö-

gen, an, ſondern allen. Sinnlich beſtimmbar iſt das Erkennen, Fühlen und Begehren; und die Vernunft iſt die allgemeine Grundlage von allen dreien.

Die Sinnlichkeit oder Empfänglichkeit iſt zunächſt der äußeren Natur zugewandt durch den äußeren Sinn. Derſelbe gehört, wie ſich von ſelbſt verſteht, der Seele, nicht dem Organismus des Leibes an. Aber der äußere Sinn bedarf der leiblichen Organe, der fünf Sinnorgane, welche uns das (qualitativ) Verſchiedene der äußeren Welt zum Bewußtſein bringen. So faßt das Bewußtſein das Helle und Farbige, Schälle und Töne, Düfte oder Riechbares, Salziges oder Schmeckbares, Geſtalten oder Taſtbares auf. In jedem dieſer Fälle iſt das Bewußtſein erfahrungsmäßig oder empiriſch beſtimmt: empiriſches Bewußtſein. Davon verſchieden iſt das Bewußtſein von dem eigenen Ich (Ich bin), das reine oder das Selbſtbewußtſein.

Auf die angegebene fünffache Art faſſen wir das Gegenſtändliche (Objective) der äußeren Welt auf. Daſſelbe erregt in den Sinnorganen beſtimmte leibliche Empfindungen: Geſichts-, Gehörs-, Geruchs-, Geſchmacks- und Taſtempfindungen, und mit denſelben unmittelbare Vorſtellungen von dieſen objectiven Verſchiedenheiten in der Seele: geiſtige Empfindungen. Beide Arten der Empfindungen gehören uns an, ſind ſubjectiver Art und Natur. Einerlei Objectives kann in verſchiedenen Individuen und in demſelben Individuum zu verſchiedenen Zeiten und in verſchiedenen Zuſtänden verſchiedenes Subjectives erzeugen. Schmeckbares ſchmeckt dem Einen ſo, dem Andern ſo; heute ſo und morgen anders. Doch unterſcheiden wir in Betreff dieſer Wirkung auf die Subjecte den Geſichts-, Gehörs- und Taſtſinn von dem Geruchs- und Geſchmacksſinn. Bei der Thätigkeit jener findet in verſchiedenen Individuen bei weitem die Verſchiedenheit nicht ſtatt, als bei dieſen. Geſunde Organe des Geſichts, Gehörs und Taſtens in verſchiedenen Individuen zeigen dieſelben äußeren Beſchaffenheiten. Wenn der Eine einen Baum ſieht, ſieht der Andere nicht einen Stein oder ein Thier, und wenn der Eine eine Nachtigall hört, hört der Andere nicht einen Froſch u. ſ. w. Jeder macht alſo bei der Geſundheit dieſer Organe die Anforderung, daß Andere dieſelben Wahrnehmungen machen. Nicht ſo iſt es bei dem Geſchmack und Geruch. Doch müſſen wir in dieſer Beziehung eigentlich in dem fünften Sinn, dem Taſtſinn, (zweideutig genug) auch Gefühlsſinn genannt, einen Unterſchied ſetzen. Derſelbe liegt vorzüglich leiblich in den Fingerſpitzen, der allgemeine Gefühlsſinn aber in der ganzen Haut. Dieſen können wir daher Hautſinn nennen, und den allgemeinen Gefühlsſinn in Haut- und Taſtſinn eintheilen. Der Hautſinn zeigt in ſeiner Wahrnehmung des Warmen und Kalten verſchiede-

nen Subjecten sehr Verschiedenes. Was der Eine warm nennt, kommt dem Andern kalt vor.

Bei den Wahrnehmungen des Gegenständlichen unterscheiden wir daher dasjenige, was dem Einzelwesen eigen ist, und was ihm als Wesen der Gattung, als Mensch, allen andern Menschen gleich gesetzt, angehört. Das Bewußtsein der uns eigenthümlich angehörenden körperlichen und geistigen Empfindungen nennen wir das subjective oder individuelle, das Bewußtsein von den uns mit allen andern Menschen gemeinschaftlichen Wahrnehmungen das objective, das allgemeine oder das Gattungsbewußtsein. Das empirische Bewußtsein zerfällt also in diese beiden Arten.

Die Thätigkeit der Seele ist aber nicht bloß der äußeren Welt, sondern auch dem Leben in dem eigenen Geist, der inneren Natur, zugewandt. Die Seele nimmt die einzelnen Thätigkeiten in ihrem eigenen Innern wahr, durch den innern Sinn. Die Sinnlichkeit zerfällt also in den äußeren und in den inneren Sinn. Jener bedarf der leiblichen Organe; für diesen können wir kein leibliches Organ nachweisen. Der innere Sinn faßt nicht das Allgemeine, sondern das Besondere, Einzelne, die im Augenblick der Gegenwart die Seele bewegende einzelne Thätigkeit (das Concrete) auf. Durch ihn wird sie sich ihrer Erkenntnisse, Gefühle, Bestrebungen bewußt.

Wir unterscheiden nicht bloß ein empirisches und ein reines, sondern auch ein niederes und ein höheres Bewußtsein. Jenes ist das Bewußtsein von den einzelnen Thätigkeiten der Seele, dieses ist das Bewußtsein von den allgemeinen Gesetzen, unter welchen die einzelnen Thätigkeiten der Seele stehen. Dieselben sind nicht willkürlich, werden nicht erfunden oder gemacht, sondern liegen in der Anlage der Vernunft. Sie bedingen die Art der Auffassung der Welt, und machen den Menschen zu dem eigenthümlichen Wesen, das er ist. Alles, nicht bloß die Erscheinungen der äußeren, sondern auch die der inneren Natur, geschehen nach Gesetzen. Es giebt eine äußere und eine innere Naturlehre. Letztere ist die Naturlehre der menschlichen Seele. Man nennt ihre Gesetze die metaphysischen. Sie gelten, da die Art der Auffassungsweise der Welt von der Beschaffenheit der Seele abhängt, nicht bloß für die innere, sondern auch für die äußere Welt. In ihnen spricht sich die Einheit der Vernunft aus.

Zuerst gehören zu dieser Einheit der Vernunft in Betreff der Sinnlichkeit oder des Anschauungsvermögens die Grundformen des Raumes und der Zeit. Der Raum ist eine Form der Anschauung für alle äußeren Dinge, die Zeit ist die Form der Anschauung für die äußeren Dinge und für die inneren Zustände. Die Zeitform ist also allgemeiner als die Raumform. Alles steht unter dem Gesetze der

Zeit, nur das Aeußere unter dem Geſetze des Raums. Jede Erſcheinung und Thätigkeit müſſen wir in die Zeit legen, jedes Leibliche in den Raum; von beiden können wir nicht abſehen (abſtrahiren), ohne daß uns die Dinge und die Thätigkeiten ſelbſt verſchwinden. Der menſchliche Geiſt führt ſelbſt als Seele ein Zeitleben.

Dann gehören zur Einheit der Vernunft die Grundbegriffe alles menſchlichen Denkens. Ehe wir dieſe, welche das höhere Erkennen leiten, aufſtellen, wollen wir erſt das Ganze der niederen Lebenseinheit, die wir an anderem Orte den niederen Gedankenlauf genannt haben, aufſtellen.

Sinnlich, äußerlich und innerlich, werden wir zu Empfindungen und Wahrnehmungen einzelner Merkmale und Zuſtände beſtimmt. Es iſt der Anfang des Seelenlebens in der Empfänglichkeit, wodurch die Selbſtthätigkeit geweckt wird. Wir ſchauen das Einzelne unmittelbar an. Dann verknüpfen wir die einzelnen Merkmale, welche uns durch die Vermittelung der Sinnorgane zum Bewußtſein kommen, ſelbſtthätig zu einer Einheit, indem wir uns der Dinge in der Geſammtheit ihrer Merkmale bewußt werden. Nennen wir die Vorſtellungen von einzelnen Merkmalen Empfindungen, ſo können wir dieſe Vorſtellungen von einzelnen Dingen nach der Geſammtheit ihrer Merkmale im engeren Sinne des Wortes Anſchauungen nennen. Beide entſtehen in dem Anſchauungsvermögen, welches immer und ausſchließlich dem Einzelnen (Concreten) zugewandt iſt. Anſchauen heißt Einzelnes unmittelbar vorſtellen; Allgemeines mittelbar vorſtellen heißt dagegen denken. Anſchauen und denken ſind die beiden Thätigkeiten des Vorſtellungs- oder Erkenntnißvermögens; die beiden Zweige deſſelben ſind das Anſchauungs- und das Reflexions- oder Begriffsvermögen. Hier haben wir es zunächſt nur mit jenem zu thun.

Die Seele gleicht nicht einem Spiegel, in welchem die Bilder verſchwinden, ſo wie die Gegenſtände vor ſeiner Fläche entfernt werden, ſondern die in ihr entſtandenen Bilder der Gegenſtände haften, machen, wie man (nicht recht paſſend) zu ſagen pflegt, einen Eindruck, laſſen, beſſer geſagt, eine Spur zurück, ſo daß auch nach der Abweſenheit und nach dem Verſchwinden der Gegenſtände die Vorſtellungen wieder hervorgerufen, wieder entſtehen können, mit dem Bewußtſein, daß ſie früher unmittelbar, jetzt mittelbar, in der Seele waren. Das Vermögen, Erregungen der Seele: Vorſtellungen, Gefühle, Beſtrebungen, feſtzuhalten, nennen wir das Gedächtniß, und das Vermögen, ſie wiederzuerwecken, das Erinnerungsvermögen, beide zuſammen (mit recht paſſendem Worte) die Einbildungskraft. Da die Seele, ſelbſt bei jeder Erregung, als lebendiges Weſen ſelbſtthätig iſt, ſo müſſen die Erregungen einen bleibenden Eindruck machen.

Es ist daher undenkbar, unbegreiflich, daß die Seele etwas vergessen sollte. Nicht das Behalten, sondern das Vergessen bedarf der Erklärung. Der Annahme eines eigenen Vermögens = Gedächtniß bedarf es daher nicht einmal.

Die Energie der Seele hat in jedem Moment ein bestimmtes Maaß, einen endlichen Grad. Je mehr sie mit ihrer ganzen Kraft bei einem Eindruck, in einer Thätigkeit verweilt, desto tiefer ist die Einwirkung, desto lebendiger. Je mehr Gegenstände sie zugleich faßt, je mehr sie sich in ihren Richtungen zerspaltet, desto weniger tief sind die Eindrücke. Da sie in dem Abfluß der Zeit lebt, so verdrängt ein Eindruck, eine Thätigkeit die andere. Vor ihr schwebt daher nie die ganze Masse der erlebten Erregungen, sondern nur ein kleiner Theil derselben. Alle übrigen sind in den Hintergrund der Seele getreten; sie gehören zu den dunkeln Vorstellungen, Gefühlen, Bestrebungen, oder manche gehörten auch ursprünglich zu den dunkeln, weil der erforderliche Grad der Lebhaftigkeit, mit welcher die Thätigkeit den innern Sinn afficirte, fehlte. Aber sie sind alle noch vorhanden, müssen wieder erweckt werden, sollen sie abermals vor dem Bewußtsein erscheinen. Daß nicht alle in jedem Augenblicke nach Willkür wieder hervorgerufen werden können, beweis't nicht, daß sie nicht mehr vorhanden sind. Es fehlt dann nur an dem erforderlichen Grade der Lebendigkeit des Erinnerungsvermögens. *) Dieses wirkt nach bestimmten Gesetzen. Das Erinnerungsvermögen oder die Einbildungskraft im engeren Sinne des Wortes erweckt die Vorstellungen, Gefühle und Bestrebungen nach den Gesetzen der Gleichzeitigkeit und der Zeitfolge, der Verbundenheit in demselben Raum, der Aehnlichkeit und des Contrastes. Vorstellungen und Vorstellungen, Gefühle und Gefühle, Begierden und Begierden und alle durch einander, welche in der Seele zu gleicher Zeit oder unmittelbar nach einander entstanden, oder durch die Einheit des Raumes mit einander verbunden waren, oder welche

*) „Der nichts behalten kann", sagt J. H. Fichte, „hat nur kraftlos angeschaut; es ist flache Receptivität, ohne geistige Selbstthätigkeit; in dem Maaße, als der Mensch anschauende Aufmerksamkeit hat, d. h. selbstthätiges Auffassen und Sichaneignen, wächst auch sein Gedächtniß, wie sein Denkvermögen. Die Vergessenheit im Ganzen, oder das Vergessen gewisser Vorstellungen ist nur zu erklären aus ursprünglich flacher und verworrener Anschauung, oder weil das Bewußtsein auf andere Vorstellungsreihen gerichtet war. Ueberhaupt ist daher das einzige Mittel der Mnemonik dasselbe Princip mit Bewußtsein walten zu lassen, was schon in der Anschauung unmittelbar thätig ist, Zusammenfassung des Vereinzelten und damit Reproduction durch den bedingenden Zusammenhang."

einander ähnlich oder unähnlich sind, erwecken einander unwillkürlich in der sogenannten Vergesellschaftung oder den Associationen. Diese Gesetze der Associationen lassen sich auf die beiden: der Gleichzeitigkeit und der Aehnlichkeit, und diese auf das eine Gesetz zurückführen: innere Thätigkeiten, welche einmal in einer Lebensthätigkeit verbunden waren, erwecken einander.

Diese Thätigkeit der Einbildungskraft heißt die wiederholende (reproductive). Die zweite Art ihrer Thätigkeit ist die freibildende (productive). Sie heißt dann auch Phantasie, und gehört schon mehr der freien Selbstthätigkeit an, obgleich auch auf sie das genannte Gesetz der Associationen einwirkt. Die freibildende Einbildungskraft erschafft indeß nichts Neues dem Wesen nach (objectiv), sondern nur (subjectiv) in Betreff der Ordnung, der Form, der Verbindung. Die Materialien: Vorstellungen ꝛc. sind ihr gegeben; aber sie vermag sie mit Freiheit zu verbinden. Auch sie ist also dem Gehalte nach eine wiederbelebende (reproductive). Daß sie nicht schaffend wirkt, ist aus ihrer Unfähigkeit zu ersehen, ohne Gesichtsorgan die Vorstellung der Farbe, ohne Gehörorgan die Vorstellung des Tones ꝛc. zu erzeugen, wie aus ihrer Unfähigkeit, sich ein Sein außer Zeit und Raum, etwa die Ewigkeit und das Leben in ihr, vorzustellen. Das Schaffen bezieht sich also nur auf die Neuheit der Verknüpfung oder der Combination des Gegebenen. In so fern sie das Schöne schafft, steht sie unter den allgemeinen Gesetzen des Schönen.

Diese Thätigkeiten der Seele, wie sie sich in dem Empfinden und Anschauen, dem Behalten und Wiedererinnern zeigen, oder die Thätigkeiten des Anschauungsvermögens, des Gedächtnisses, des Erinnerungsvermögens, der Einbildungskraft und des Associationsvermögens bilden die niedere Lebenseinheit, welche das Thier mit dem Menschen, wenn auch in niederer Potenz, theilt.

Die höhere Lebenseinheit gehört dem Menschen eigenthümlich an, entsteht überwiegend durch die Selbstthätigkeit oder die Vernunft. Hieher gehören die allgemeinen Gesetze der Vernunft, das Reflexions- und Abstractionsvermögen, die sogenannte Urtheilskraft und der Verstand. Wir müssen uns darüber näher erklären.

Die Einheit der Vernunft kann nicht angeschaut, nicht unmittelbar erkannt, sondern nur gedacht, d. h. mittelbar erkannt werden. Unmittelbar nehmen wir im Seelenleben nur einzelne Thätigkeiten in ununterbrochener Abfolge wahr. Aus ihnen erschließen wir die ihnen zu Grund liegenden allgemeinen Gesetze für das ganze höhere Geistesleben in dem Erkennen, Fühlen und Begehren, welche sich sämmtlich

aus der Einheit der Vernunft entwickeln, die daher dem ganzen Geistesleben, nicht bloß dem Erkennen, zu Grund liegt.

Um die allgemeinen Einheitsformen der Vernunft in Ansehung der Erkenntniß zu finden, müssen wir die Urtheile zergliedern, das Gemeinschaftliche aller aufsuchen, weil alles Denken in Urtheilen vorkommt. So erhalten wir die Grundbegriffe der Erkenntniß, die sogenannten Kategorien, oder Denkbestimmungen. Nach Kant und Fries, denen wir hier folgen, kommen in jedem Urtheile vier Grundbegriffe vor.

Das Subject bestimmt den Umfang oder die Anzahl der Gegenstände, über welche geurtheilt wird. Dieses nennt man die Größe oder die Quantität des Urtheils. Das Prädikat des Urtheils enthält die Beschaffenheit oder die Qualität der Dinge — die Qualität des Urtheils. Die Verbindungsweise des Prädikats mit dem Subject oder die Copula stellt das (objective) Verhältniß der Dinge zu einander dar — die Relation des Urtheils. Außerdem muß (subjectiv) jedes Urtheil der Gesetzmäßigkeit unseres Denkens entsprechen, bezeichnet also das Verhältniß des Seins zu dem Denken — die Gesetzmäßigkeit oder Modalität des Urtheils. Entwickeln wir die unter diesen Einheiten stehenden Vielheiten, in welche sie sich zerspalten, näher, so finden wir folgendes System der Kategorien und der ihnen entsprechenden Urtheilsformen:

Kategorien.	Urtheilsformen.
1) Größe (Quantität).	
1. Einheit.	1. Einzelne Urtheile.
2. Vielheit.	2. Mehrfache „
3. Allheit.	3. Allgemeine „
2) Beschaffenheit (Qualität).	
1. Sein (Realität).	1. Bejahende Urtheile.
2. Nicht-Sein (Verneintheit).	2. Verneinende „
3. Beschränktes Sein (Beschränktheit).	3. Beschränkende „
3) Verhältniß zu einander (Relation).	
1. Wesen und Eigenschaft.	1. Eigenschafts- oder Merkmals-Urtheile.
2. Ursache und Wirkung.	2. Bedingungs- „
3. Wechselwirkung.	3. Eintheilungs- „
4) Verhältniß zum Erkenntnißvermögen (Modalität).	
1. Möglichkeit und Unmöglichkeit.	1. Möglichkeits-Urtheile.
2. Wirklichkeit und Nichtsein.	2. Wirklichkeits- „
3. Nothwendigkeit und Zufälligkeit.	3. Nothwendigkeits- „

Jedes Urtheil ist nach diesen vier Kategorien bestimmt. Sie liegen in der Anlage des Erkenntnißvermögens. Die Seele ist empfängliche Selbstthätigkeit oder sinnliche Vernunft. Ihre Thätigkeiten vereinigen den durch die Empfänglichkeit aufgefaßten Gehalt mit den in der Vernunft liegenden allgemeinen Gesetzen, welche Bedingungen der Möglichkeit aller Erfahrung sind. Ist die Thätigkeit der Seele Erkenntniß, so schaut sie an (äußerlich oder innerlich), oder denkt. Anschauen und Denken sind die Formen ihrer Erkenntnißthätigkeit. Fassen wir damit den Gehalt der Erkenntniß zusammen, so erhalten wir folgende vier Erkenntnißthätigkeiten:

1) der Gehalt mit dem Bewußtsein der Anschauung aufgefaßt ist empirische Sinnesanschauung oder Wahrnehmung;
2) die Form mit dem Bewußtsein der Anschauung aufgefaßt ist reine Anschauung;
3) der Gehalt mit dem Bewußtsein des Denkens aufgefaßt ist angewandtes Denken des Allgemeinen oder Begreifen, reflektirtes oder logisches (analytisches oder empirisch-rationales) Denken;
4) die Form mit dem Bewußtsein des Denkens aufgefaßt ist Denken der allgemeinen Vernunftgesetze oder reines (synthetisches oder metaphysisches) Denken.

Wenn auch in den Erkenntnißthätigkeiten der Seele vorzugsweise eine einzelne Art des allgemeinen Erkenntnißvermögens vorkommt, so sind doch alle zu einer Einheit des Erkennens verbunden.

Der Ursprung oder die Quelle des Gehalts des Denkens ist eine zweifache: die äußere Welt und der eigene Geist. Aus jener wird das Reale, aus dieser das Ideale geschöpft. Beide werden durch Denken mit einander verbunden. Das Vermögen der Denkthätigkeit wird gemeiniglich Verstand genannt. Wir nehmen dieses (vieldeutige) Wort zuerst in dieser Bedeutung. Er steht, als solches, in der Mitte zwischen der Anschauung und der Vernunft.

Die erste Erkenntnißthätigkeit ist das Anschauen, das Auffassen des Einzelnen oder Concreten. Der Verstand bemächtigt sich des Inhalts des Anschauungsvermögens, vergleicht die Dinge nach ihren unterscheidenden und gemeinsamen Merkmalen, er läßt jene im Bewußtsein fallen, verdrängt sie aus demselben (er abstrahirt — Abstractionsvermögen), und er hält diese fest, sie zu einer allgemeinen, gedachten Einheit verknüpfend (er reflectirt — Reflexions-, Combinationsvermögen). So entstehen die Begriffe. Der Verstand ist in diesem Sinne das Begriffsvermögen. Auf solche Weise leuchtet es ein, daß in diesen Begriffen nichts ist, was nicht

vorher in den Anſchauungen gegeben war, *) und daraus ſpringt dann der unendlich wichtige, die ganze, wahre Didaktik der neueren Zeit beherrſchende Grundſatz, das eigentliche Princip des Elementarunterrichts, in die Augen: aller Unterricht muß mit Anſchauungen beginnen; das Princip der Anſchaulichkeit muß jeden Unterricht beherrſchen, jeder Belehrung, jeder eigentlichen Bildung des Erkenntnißvermögens den Grund legen. In dieſem Sinne ſagten die Alten, es ſei nichts im Verſtande, was nicht vorher in den Sinnen geweſen. Das ganze Leben des Geiſtes entwickelt ſich von ſinnlichen Anfängen aus; wohlgemerkt das ganze Geiſtesleben. Es wird nicht nur zu Anfang ſinnlich erkannt, ſondern auch gefühlt und gewollt. Alle Thätigkeiten beziehen ſich auf einzelne unmittelbare Zuſtände, und diejenigen, welche ſich als allgemeine über ſie erheben, ruhen auf ihnen, haben nur durch ſie Klarheit, Wahrheit, Leben. Damit wird denn nicht behauptet, daß auch die Geſetze der Vernunft aus der Sinnlichkeit entſpringen; aber die ſinnliche Erfahrung iſt nothwendig, damit die allgemeinen Geſetze zum Bewußtſein gelangen. Darum giebt es keine wahre Bildung ohne Anſchauung. Was der Menſch denkt, ſtammt aus der Erfahrung oder aus der Vernunft. Aber die Erfahrung iſt die Erregerin und Vermittlerin, der Inhalt oder der Hebel alles wahren Denkens. In ſich enthält der Verſtand keinen Gehalt; er iſt eine leere Form. Das Denken in Begriffen iſt leer und hohl, nichtig und unwahr ohne zu Grund liegenden Gehalt, den der Verſtand aus Erfahrung und Vernunft ſchöpft. Der Inhalt des Glaubens, wie alle Ideen, wird daher nicht aus dem Verſtand, ſondern aus der Vernunft gewonnen. Der Verſtand findet ihn vor, er bemächtigt ſich deſſelben und bringt ihn zum Bewußtſein. Durch ihn wird er nicht gewiſſer, als er ſchon iſt, er wird nicht durch den Verſtand begründet, er iſt nicht die Frucht von Beweiſen; aber ohne Verſtand geht es auch nicht. Aus ſich ſelbſt kann der Verſtand ſo wenig ſchöpfen, als die Einbildungskraft. Beide ſind nur Vermögen mittelbarer Thätigkeiten, d. h. von ſolchen, welche ohne fortgeſetzte Anregung von Außen entſtehen und das einmal begonnene Lebensſpiel fortſetzen. Nicht der Art, ſondern nur der Entſtehung nach ſind ſie von den unmittelbaren verſchieden. Aller mögliche Gehalt der Seelenthätigkeiten iſt in den unmittelbaren enthalten. Einbildungskraft und Verſtand erzeugen nur mittelbare Thätigkeiten, bringen alſo keinen neuen Gehalt hervor. Der Verſtand iſt nicht eine beherrſchende, nicht eine ſchaffende Kraft, ſondern er übt ſich an gegebenem Gehalt. Dieſen erhält er durch die ſinnliche Anregung und in den Geſetzen der Ver-

*) „Alle Erkenntniß beginnt und wurzelt in der ſinnlichen Anſchauung.“
J. H. Fichte.

nunft. Von der Unmittelbarkeit und Fülle jener hängt die Lebendigkeit und Frische des Lebens ab. Der Verstand macht und erfindet nicht die allgemeinen Formen und Gesetze des Erkennens, die Gesetze der Nothwendigkeit und Freiheit, die Ideen des Schönen und Guten, sondern diese findet er in der Seele jedes Menschen auf die eine und gleiche Weise, so daß er dieselben nur zu entdecken und mittelbar zur Thätigkeit zu erwecken braucht. Der Verstand ist die Kraft der Bildung, aber die Selbstthätigkeit oder die Vernunft setzt die Zwecke und Ziele der Bildung. Jener setzt diese als seinen Inhalt oder Gegenstand voraus.

Wie es unwillkürliche Associationen giebt, so giebt es nun auch willkürliche, und wie die Vermögen der niederen Lebenseinheit einander erwecken, so gilt dieses auch von den Vermögen der höheren Lebenseinheit. Der Verstand nämlich verknüpft mit Willkür die Thätigkeiten der höheren Vermögen und erzeugt so die höheren Associationen. Beide Lebenseinheiten stehen einander nicht entgegen, aber die höhere beherrscht und lenkt die niedere in dem gesunden, starken, freien Geist. Die niedere Lebenseinheit entsteht durch die unwillkürliche Wechselwirkung der Thätigkeiten, die höhere durch die willkürliche. Jene ist also Folge der Anregung der Thätigkeiten, diese ist Wirkung des selbstthätigen Princips. Jene wird bestimmt, diese bestimmt sich selbst. Dieses führt uns auf die Kraft der Selbstbestimmung. Diese erstreckt sich über alle Vermögen und Thätigkeiten der Seele. Wenn sie auch durch sinnliche Erregungen bestimmt wird, so muß sie diesen doch nicht folgen, sondern sie kann sie verwerfen, sie schwächen und wegweisen. Sie unterdrückt nach Willkür Vorstellungen, Lustgefühle und Begierden. Dieß ist das höchste Vermögen der menschlichen Seele, das Vermögen der Willkür oder der Freiheit. Es ist nicht ein neben den drei Grundvermögen stehendes viertes, sondern das dritte entwickelt die Thatkraft selbst. In dem Erkenntnißvermögen erscheint diese Kraft der Selbstbestimmung als die Fähigkeit der absichtlichen Rückerinnerung, im Dichten als Lenkung der freibildenden Einbildungskraft; dann als das Vermögen, die Gedanken nach Willkür zu richten und zu fixiren, als Aufmerksamkeit, und als das Vermögen, Begriffe zu bilden, als Verstand; in dem Gefühlsvermögen als die Fähigkeit, niedere Lust zu beherrschen und zu vernichten und den Ideen des Edlen und Schönen zu folgen; in dem Gebiete des Handelns folgt es als praktisches Vermögen den Ideen des An-sich-Guten, des Sittlichen. Weil diese Kraft der Selbstbeherrschung in dem Erkenntnißvermögen Verstand heißt, so ist der Begriff des Verstandes von Fries dahin erweitert worden, daß er die ganze Kraft der Selbstbestimmung bezeichnet. Die dieser Begriffsbestimmung zu Grund liegende

Ansicht ist vollkommen richtig; denn die Selbstbestimmung beherrscht den ganzen Geist, sie ist eine Kraft. Es ist daher einseitig, sie als Erkennen Verstand, als That Wille oder Willkür zu nennen. Vielleicht ist es nicht passend, diesen philosophischen Sprachgebrauch ohne Weiteres in's Leben einzuführen; aber die aufgestellte Ansicht aufzufassen, ist für die richtige Erkenntniß der Natur der Seele sehr wichtig. Ist man dazu gelangt, so kann ein einseitiger Sprachgebrauch weiter keine Verwirrung anrichten. Dieses ist die Hauptsache. — Die innere Selbstbeherrschung ist die Blüthe des Seelenlebens; durch sie entstehen die höchsten Vorzüge des Menschen vor dem Thiere: Vernunft und Freiheit. Denn nur durch sie werden wir uns der Gesetze der Vernunft bewußt, und die Freiheit kommt nur in der innern Willkür zur Erscheinung. Daher ist Bildungsfähigkeit eine ausschließliche Eigenschaft des Menschen. Durch die niedere Lebenseinheit ist der Mensch nur das, wozu ihn die Natur macht in der Wechselwirkung mit der natürlichen Anlage; durch sich selbst wird er erst etwas, in so fern er als selbstthätiges Subject auftritt, in so weit er sich über die Natur erhebt. Hier fängt die eigentliche Bildung erst an; denn wahre Bildung ist wesentlich Selbstbildung. Alles Andere ist Entfaltung, oder Abrichtung, von Außen willkürlich eingeprägte Form, also Mechanismus, aber nicht durch eigene Willkür hervorgerufene Gestalt. In der Kraft der Selbstbeherrschung hat die Vervollkommnungsfähigkeit (Perfectibilität) ihre Quelle, durch die sich dem Menschen eine unendliche Bahn zu immer höherer Vollendung eröffnet.

So hätten wir uns denn hiermit von der sinnlichen Erregung aus bis zur höchsten Kraft der Seele emporgehoben und damit die verschiedenen Thätigkeiten derselben und die ihnen zu Grund liegenden Formen und Gesetze aufgestellt. Wir haben damit die Aufgabe, die wir uns stellten, nach Kräften gelöset. Ehe wir schließen, erlauben wir uns zur Verdeutlichung des Bisherigen, das dem Anfänger nur allmählig durch oft wiederholtes Durchdenken klar werden kann, noch einige Bemerkungen.

Zuerst die Frage: auf welchem Wege ist man zur Auffindung der Eigenschaften der Seele gelangt?

Offenbar durch Beobachtung der einzelnen Thätigkeiten, Vergleichung derselben und durch Schlüsse aus dem Einzelnen auf das Allgemeine und Ganze. Die Logik nennt diese einzig mögliche vollständige Schlußweise von dem Einzelnen auf das Allgemeine (regressiv) die Induction.

Dieselbe findet nur da statt, wo das Mannigfaltige unter allgemeinen Gesetzen steht, welche immer das Letzte sind, das man durch Denken kennen lernt. Sind sie einmal gefunden, so erklärt man (progressiv) aus den Gesetzen die Erscheinungen.

Nach der obigen Auseinanderſetzung giebt der innere Sinn eine geiſtige und doch zugleich ſinnliche Erkenntniß. Alſo bilden geiſtig und ſinnlich keine Gegenſätze, wohl aber vernünftig und ſinnlich, ſo wie geiſtig und körperlich. Körperlich iſt nicht ſynonym mit ſinnlich. Die Sinnlichkeit als Empfänglichkeit iſt eine geiſtige Eigenſchaft. Vernünftigkeit und Sinnlichkeit verhalten ſich zu einander wie Selbſtthätigkeit und Empfänglichkeit. Sinnlich heißt jede Erkenntniß, welche den Formen des Raums und der Zeit angehört. Geiſtig wird ein Ding dadurch nicht, daß es nicht dem Raume, ſondern nur der Zeit angehört, obgleich ein ſolches nicht mehr körperlich iſt. Erſt dadurch wird ein Ding zu einem geiſtigen, daß es in die Vorſtellung des Ich, d. h. in's Bewußtſein aufgenommen wird.

Das Vermögen der freien Selbſtbeherrſchung, welches auch die Freiheit des Willens und Denkens heißt, wird nicht die Meinung veranlaſſen, als wollten wir dem Menſchen eine abſolute, unbedingte Freiheit des Denkens und Wollens beilegen. Der Menſch kann nicht denken, nicht für wahr halten, was er will (weshalb es mehr als abgeſchmackt iſt, einem Menſchen ſeiner redlich erworbenen Ueberzeugung wegen Vorwürfe zu machen), er kann nicht ganz neue Vorſtellungen erzeugen; auch der freieſte, genialſte Denker iſt an die Geſetze der Aſſociationen der Vorſtellungen gebunden; nicht durch Sprünge können wir willkürlich von einem Gedanken zum andern übergehen. Eben ſo beſteht die Freiheit des Willens nicht in der Fähigkeit, ohne allen Grund, ohne Abſicht und Zweck zu handeln, ſich ohne alle Beſtimmungsgründe zu entſchließen; ſondern darin, daß ſie nicht an die Naturnothwendigkeit gebunden iſt, den ſinnlichen Antrieben Folge leiſten, oder ihnen begegnen und ſie beſeitigen kann. Vermöge der Freiheit beſtimmt der Menſch ſich ſelbſt, aber nie ohne Antrieb, nie ſchlechthin, ſondern aus beſtimmten Beweggründen. Es iſt die Freiheit der Wahl unter den Antrieben. Darum iſt es widerſinnig zu behaupten, der Menſch könne etwas wollen, bloß um es zu wollen, aus purer Willkür. Er will immer Etwas, und dieſes Etwas iſt der eigentliche Grund ſeines Wollens. Ohne Zwecke, ſollten ſie der Seele auch nur ganz dunkel vorſchweben, handelt die Seele nie. Jede praktiſche Thätigkeit der Seele beſteht aus zwei Elementen oder Factoren: dem Antriebe oder Impulſe, welcher den Zweck des Handelns darbietet, und dem Entſchluſſe, durch welchen ſich die Seele für oder gegen den Antrieb entſcheidet, wodurch das Wollen erſt entſteht. Die Antriebe ſind noch nicht das Wollen, ſondern die Anregung dazu; ſie ſind vor dem Handeln ſchon gegeben. Es iſt mit ihnen gerade ſo wie mit unmittelbaren Erkenntniſſen. Dieſe bilden den Stoff des Denkens; der Verſtand tritt nur zu ihnen hinzu. So der Wille zu den Antrieben.

Dieſe Vorbemerkungen leiten den rechten Begriff der menſchlichen Freiheit ein. Nur zu häufig wird ſie mit der Willkür verwechſelt. So ſprechen Kinder, wenn ſie keine Schule haben, alſo ihre gewöhnlichen Pflichten nicht zu erfüllen brauchen: wir haben frei, d. h. wir können nun nach Belieben und Willkür die Stunden ausfüllen. So verhält es ſich nicht mit der wahren Freiheit. Dieſe kennt um ſo weniger Belieben und Willkür, je mehr ſich der Menſch vervollkommnet. Bei einem ganz vollkommnen Menſchen würde ſie mit der Nothwendigkeit zuſammenfallen. Ein Solcher kann gar nicht anders, als er ſoll, und er ſoll nichts Anderes, als er will. Mit jedem Schritte zur Vollkommenheit verengert ſich die Sphäre der Willkür. — Dieſe Sätze wollen wir noch durch einige Beiſpiele erläutern.

Der Arithmetiker kann ſich die Aufgabe, die er löſen will, nach Belieben wählen; aber nach Belieben kann er ſie nicht auflöſen; es muß geſchehen nach der Natur der Aufgabe. Ein Jüngling kann ſich frei (wenn von Neigung, Umſtänden ꝛc. abgeſehen wird!) zu einem Berufe oder Stande beſtimmen. Hat er dieſes aber gethan, ſo hangen die weiteren Schritte keineswegs mehr von ſeiner Willkür ab, wenn er anders ſeinen Zweck erreichen will. Je unwiſſender und roher ein Menſch iſt, deſto größer iſt das Gebiet der ihm möglichen Vorſtellungen und Handlungen. Er ſtellt ſich Dinge vor, die ſich kein Vernünftiger vorſtellen kann, und er thut Tauſenderlei, was einer ſittlichen Natur ganz unmöglich iſt. Dieſe hat die ſogenannte Freiheit, die Willkür, zu betrügen und zu ſtehlen, daran gegeben. „Die Wahrheit wird euch frei machen", heißt alſo: frei machen von unwahren Vorſtellungen und ſchlechten Geſinnungen aller Art, aber zugleich: Denken und Wollen beſchränken auf das Gebiet der Wahrheit und Sittlichkeit. Geſetze und Sitten, ſelbſt gute und edle, ſieht mancher Menſch als eine läſtige Beſchränkung ſeiner Freiheit an; aber nur ein ſolcher, welcher ſein Denken und Wollen mit dem Sollen noch nicht in Uebereinſtimmung gebracht hat. Dem dieß gelungen, der ſieht in göttlichen und menſchlichen vernünftigen Geſetzen nicht eine Beſchränkung ſeiner Freiheit, keinen Zwang, ſondern den äußeren Ausdruck ſeines eigenen inneren Weſens. Gegen Gott, Vernunft, Gewiſſen, die Ideen des Rechten und Guten handeln, iſt alſo nicht ein Zeichen der Freiheit, ſondern der höchſten Unfreiheit, d. h. der Knechtſchaft unter ſchlechten Begierden und Leidenſchaften. Der Begriff der wahren Freiheit kann daher von dem des Gewiſſens gar nicht getrennt werden. In ſtrengſter Wahrheit konnte und mußte daher Luther ſprechen: „Ich kann nicht anders." —

Endlich noch eine pädagogiſche Bemerkung.

Man kann ſagen, daß es unter den Erziehern und Lehrern faſt Sitte geworden iſt, die Wichtigkeit und Bedeutſamkeit eines Erziehungs-

oder Lehrmittels dadurch zu beweisen, daß sie den Einfluß desselben auf die drei Grundvermögen oder auch deren Verzweigungen darzuthun sich bestreben. Da lesen wir denn häufig ein Langes und Breites von der allseitigen Wirksamkeit eines in Vorschlag gebrachten Materials. Aber das ist nicht selten eitle Mühe und beweiset nichts. Es ist einleuchtend, daß wegen der Einheit der menschlichen Seele die Erregung irgend eines Vermögens sich durch die ganze Seele fortpflanzt. Wir machen uns daher anheischig, die allseitige, unmittelbare und mittelbare, Einwirkung jedes Lehrmittels auf alle Functionen der Seele nachzuweisen, wie wir uns denn auch erinnern, Solches zum Lobe der von den Knaben zu erlernenden Papparbeiten in der lobpreisenden Ankündigung eines reisenden Aventuriers gelesen zu haben. Was demnach für jedes Lehrmittel gesagt werden kann, beweiset daher nichts für die Vortrefflichkeit eines einzelnen. Aber man kann sich dieser Anpreisung auch leicht überheben. Wirkt ein Lehrstoff ꝛc. naturgemäß auf irgend ein Vermögen, so ist damit die Brauchbarkeit desselben nachgewiesen. Es dient dann der ganzen Geistesbildung. Nur der Unterschied ist von Bedeutung, ob ein Lernmaterial unmittelbar die Vermögen der niederen oder der höheren Lebenseinheit anregt. Aber freilich entscheidet auch das nicht allein über das Rangverhältniß. Vieles kommt noch auf das Lebensalter der Schüler und auf andere Umstände an. Wichtiger aber als dieses Alles ist die Methode.

Nach Aufstellung dieser Vordersätze gehen wir zu den allgemeinen didaktischen Regeln über. Dieselben finden ihre Begründung und Ableitung in den aufgestellten psychologischen Gesetzen. Um sie zu ordnen, müssen wir auf die verschiedenen Momente oder Gegenstände, welche die Unterrichtsthätigkeit bestimmen, Rücksicht nehmen. Diese sind: 1) der zu unterrichtende Mensch, der Schüler — das Subject; 2) der Gegenstand des Unterrichts, der Lehr- und Lerngegenstand — das Object; 3) die äußeren Verhältnisse, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort u. s. w.; 4) der unterrichtende Lehrer.

Nach dieser Verschiedenheit wollen wir die einzelnen Regeln vortragen. Es versteht sich von selbst, daß damit nicht eine absolute Scheidung derselben gegeben ist; vielmehr greift eine und dieselbe Regel aus dem einen Gebiete in das andere. Die Vertheilung der Regeln nach der aufgestellten Klassification geschieht daher nur nach dem vorherrschenden Momente. Wir bemerken zum voraus, daß die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt. Alle übrigen mitwirkenden Momente: Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer ꝛc. erscheinen

daher in Bezug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch nach den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers bequemen.

I. Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjects.

1) Unterrichte naturgemäß!

d. h. der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. Kann man eine bestimmte Art des Unterrichts, eine Methode ꝛc., als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend, als naturwidrig vorgezeigt werden kann, ist unbedingt verwerflich. Für den Arzt wie für den Erzieher giebt es daher nichts Wichtigeres als die Natur des Menschen im Allgemeinen und Besonderen kennen zu lernen, um den Beschaffenheiten, Eigenschaften, Bestrebungen derselben treu zu dienen. Man kann sich dem, was sie will, widersetzen, ihre Strebungen auch in manchen Fällen zum Theil oder ganz hemmen; aber nur in ihrem Dienste werden glückliche Resultate erzielt. Nicht gegen, nur mit der Natur, mit den in ihr liegenden Kräften, kann ein Arzt eine Krankheit heilen, d. h. er kann Hindernisse beseitigen, den gesunden, erhaltenden und wiederherstellenden Kräften freie Bahn machen und sie unterstützen; aber ohne diese vermag er nichts. Die Natur heilt die Krankheiten mit Unterstützung des ihr dienenden, ihren Winken folgenden, und nicht selten unter Bekämpfung des ihr widerstrebenden, sie nicht verstehenden Arztes. Alle Kunst vermag nur etwas unter Mitwirkung der Natur, nichts gegen dieselbe. Was sie ohne Natur hervorzubringen scheint, ist doch nur, recht besehen, ihr Werk. Alle in Erstaunen setzenden Werke der mechanischen Künste erzielen ihre glänzenden Resultate dadurch, daß sie die Kräfte der Natur zu benutzen verstehen. Der Mensch ist nicht groß im Kampfe mit der Natur, sie spottet seiner Launen, seiner Werke; er ist nur groß mit ihr. Die in ihr liegenden Kräfte und Gesetze sind unabänderlich. Sie kann, was sie will, und sie will nichts, als was sie kann. Die Natur ist Macht.

Auch im Menschen ist die Natur eine Macht. Was sie in ihm angelegt hat, wohin ihre Strebungen gehen: man kann es mißverstehen, bekämpfen; aber was im einzelnen Menschen wird, wird durch Benutzung der in ihm ruhenden Kräfte. Den Einzelnen kann eine verkehrte Behandlung tödten; aber die Menschheit kann man nicht tödten. In jedem Neugeborenen ersteht die mißhandelte wie ein Phönix aus der Asche, und beginnt den Kampf mit widrigen Einflüssen und Ver-

hältniſſen. Gegen Alles, was ihr zuwider iſt, führt ſie, keinen Augenblick ruhend, den heftigſten Kampf. Sie allein iſt auf Erden eine unüberwindliche Macht; ſie geht zuletzt aus jedem Kampfe als Siegerin hervor. Bekämpfet die aufſtrebende Intelligenz mit den hölliſchen Mächten: Vorurtheil, Aberglauben, Wahn, Betrug, Dummheit! — endlich bricht die Intelligenz dennoch hervor. Beenget naturwidrig die Strebungen der Willenskraft durch despotiſche Geſetze, Götzendienſt, Sclaverei! — über Nacht ſind ihr die Schwingen gewachſen, plötzlich bricht ſie hervor und zeigt ſich, wie ein wüthender Vulkan, in ihrer furchtbaren Gewalt. Wehe dem, der, mit Gewalt begabt, die des Mißbrauchs fähig iſt, die Natur in den Völkern, der Menſchheit ꝛc. mißverſteht. Sie läßt ihrer nicht ſpotten, die Zeit der Rache bleibt nicht aus. Nichts läßt ſie ungerochen. Die naturwidrige, böſe That kann fortzeugend Böſes nur gebähren. Darum horche und lauſche man auf ihre Stimme, darum folge man treu der Spur, die ſie zeigt! Nur im Bunde mit ihr wird man glücklich und macht man glücklich. Gott iſt in der Natur, in der äußeren wie in der inneren. In der Kunſt ſuche man darum auch die Natur und kehre, wo es ſein muß, zur Natur zurück! Wo man in einem Menſchen naturwidrige Erſcheinungen, äußere oder innere Verkrüppelung, wahrnimmt, es muß auf naturwidrige Einflüſſe geſchloſſen werden. *) Die Natur iſt redlich. Sie ſchafft nicht das Leben-vergiftende Mißtrauen in dem Kinde; dieſes iſt nur die Wirkung verrenkender Einflüſſe. — Die nachfolgenden Regeln finden größtentheils in dem Princip der Naturgemäßheit ihre Begründung. Sie ſind demſelben alſo untergeordnet, oder Ausflüſſe aus ihm.

2) Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus ſtetig, ohne Unterbrechung, lückenlos fort!

Der Standpunkt des Schülers iſt der Ausgangspunkt. Dieſer iſt alſo vor dem Unterricht zu erforſchen. — Da die Entwicklung des Geiſtes an das Geſetz der Stetigkeit gebunden iſt, ſo hat der Unterricht dieſes Geſetz zu befolgen. Solches verlangt der Grundſatz der Lücken-

*) Wie manche edle Menſchennatur mag durch verderbliche Einflüſſe gebrochen worden ſein! Wäre ja ſelbſt Schiller beinahe ein Opfer der Schulzucht geworden! Er konnte in der Karlsſchule den Zopf nicht drehen lernen, er war in dem Unterricht nicht aufmerkſam, trieb muthwillige Streiche, machte, ſtatt die aufgegebenen Penſa auswendig zu lernen, Gedichte u. ſ. w. Seine Natur überwand glücklicher Weiſe alle Schwierigkeiten. Er war das, was Göthe eine Natur nannte. „Er iſt eine Natur“, galt in deſſen Mund als der höchſte Lobſpruch, die unbedingteſte Anerkennung.

losigkeit. Derselbe ist häufig mißverstanden worden. Man suchte die Lückenlosigkeit (wie Pestalozzi z. B. in seinem „Buche der Mütter" und J. Schmid in seiner „Formen- und Größenlehre") in dem Lehrgegenstande, in dem Objecte. Daher die vielen kleinen, kleinlichen Uebungen, welche, statt der freien Entwicklung, wieder einen geistfesselnden Mechanismus in die Schule einführten. Der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezieht sich auf das Subject, das zu unterrichtende Individuum. Was für den einen Schüler lückenlos ist, ist für den andern lückenvoll. Der eine hat Zwerg-, der andere Riesenbeine; der eine macht Mücken-, der andere Elephantenschritte, wenn auch die Natur Keinem Sieben-Meilen-Stiefel mitgiebt. Um den Grundsatz der Lückenlosigkeit auf einen bestimmten Ausdruck zu bringen, sagen wir: derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu betreten, welcher von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muß, damit der Gesammtzweck des Unterrichts: Entwicklung der Selbstthätigkeit, erreicht werde. —

Nahe verwandt mit diesem Grundsatze ist der Grundsatz der Gründlichkeit in dem Unterrichte. Daher wollen wir denselben hier anfügen. Der Gegensatz der Gründlichkeit ist die Oberflächlichkeit, Seichtheit, Breite und Flachheit. Niemand wird sich zu diesen Eigenschaften bekennen. Darum gilt der Grundsatz: unterrichte gründlich! allgemein. Er kann aber auch sehr mißverstanden werden. Er verlangt nicht, daß man bei einem Gegenstande so lange verweilen soll, bis an demselben dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, bis die Sache erschöpft ist. Vielmehr ist dieses das Grab eines guten Unterrichts. Wer z. B. bei der Addition in der Zahlenlehre so lange stehen bleiben wollte, bis der Schüler alle Seiten dieser Grundrechnungsart erforscht hätte, würde sehr falsch verfahren. Es wird nur verlangt, daß der Schüler nicht eher weiter geführt werde, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen, so daß die Leistungen überall der Entwicklungsstufe des Schülers und dem Anspruch an genügende Leistungen entsprechen. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpft werden. Vielmehr verlangt es die wahre Geistesbildung, daß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen, zu verschiedenen Zeiten und in dem Besitz verschiedener Grade geistiger Entwicklung führt den Strebenden allmählig ganz zu dem freien Besitz derselben.

3) Unterrichte anschaulich!

Diesem Grundsatze räume ich in Betreff der Wichtigkeit für den ganzen Jugendunterricht nach dem Princip der Naturgemäßheit und

wegen deſſelben die erſte Stelle ein. Er iſt von durchgreifender Wichtigkeit, wird aber ſelten in ſeiner ganzen Bedeutung aufgefaßt. Wir können hier nur Andeutungen darüber geben. Eine ausführlichere Darſtellung deſſelben findet der wißbegierige Leſer in den Rheiniſchen Blättern, dem dritten Hefte des ſiebenten Bandes.

Ob all' unſerm Erkennen eine Sinnesanſchauung zu Grund liege, auf dieſen alten und neuen Streit wollen wir uns hier nicht einlaſſen. Es giebt gelehrte Forſcher, welche dem anſchaulichen Erkennen das ſpeculative nicht nur überordnen, ſondern dieſes jenem, als der Art, nicht bloß dem Grade nach von ihm verſchieden, entgegenſetzen. Aber ſo viel iſt unleugbar, daß in dem Jugendunterricht jeder Unterricht auf das Princip der Anſchaulichkeit baſirt werden muß.

Die Entwicklung des menſchlichen Geiſtes beginnt mit ſinnlichen Wahrnehmungen in der äußeren Welt. Dieſe erregen im Geiſte Empfindungen; dieſe werden zu Anſchauungen verknüpft, und dieſe Anſchauungen vom Verſtande zu allgemeinen Vorſtellungen oder Begriffen erhoben. Darum müſſen die Begriffe auf Anſchauungen, die Anſchauungen auf Empfindungen ruhen. Sonſt fehlt ihnen der Gehalt und ſie ſind hohl und leer, und die Wörter, die ſie bezeichnen, ſind Wortſchälle.

Seit Rouſſeau's und Peſtalozzi's Zeiten, welchen wir (nächſt Locke) in dieſer Beziehung unendlich viel verdanken, galten bei Vielen die Meinungen, als wäre der Grundſatz der Anſchaulichkeit auf den erſten Unterricht zu beſchränken oder nur auf die Elemente der Zahlen- und Raumlehre zu beziehen. Dieſes waren ſehr einſeitige Anſichten. Alles klare und ſichere Erkennen der Jugend geht aus Anſchauungen und nur aus Anſchauungen hervor, ſowohl das Erkennen äußerer Dinge als das Erkennen innerer Zuſtände des Geiſtes ſelbſt. Das Anſchauungsvermögen hat zwei Seiten: eine äußere und eine innere. Durch das Eine faßt der Menſch durch die Sinnorgane die einzelnen Dinge der Welt und ihre Merkmale auf; durch das Andere treten die einzelnen Geiſteszuſtände vor das Bewußtſein. Die dadurch gewonnenen Vorſtellungen nennt man äußere und innere Anſchauungen, welche uns immer nur Einzeldinge vorführen. Dieſe ſind überall in allem Unterrichte, in der Religion und in der Sprache eben ſo gut wie in der Zahlen- und Raumlehre, das Erſte und Nächſte, zu deſſen Auffaſſung der Schüler veranlaßt werden muß. Ihrer bemächtigt ſich der Verſtand oder das Begriffsvermögen ſchon von ſelbſt, um aus ihnen durch Weglaſſung (Abſtraction) der nicht gemeinſamen und durch Zuſammenfaſſung (Reflexion) der gemeinſamen Merkmale höhere oder allgemeinere Vorſtellungen oder Begriffe zu bilden. Der Grundſatz der Anſchaulichkeit verlangt daher: gehe vom Anſchaulichen aus und

schreite von da aus zum Begrifflichen fort, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstracten, nicht umgekehrt! Dieser Grundsatz gilt auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts, wie der Erziehung. Nur durch seine umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geistschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen. *) Natürlicher Weise erlauben die Verhältnisse der Schule es nicht überall, die allen zu besprechenden Begriffen zu Grund liegenden Anschauungen den Schülern unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogien und andern Mitteln, gestehe sich aber auch, daß die Geistesbildung der Schüler nur in dem Grade gelingt, als dieses geschieht, und in dem Maaße ein hohles, nichtiges Treiben in der Schule herrscht, als es nicht geschieht. Wo also z. B. die Geographie gelehrt wird ohne Heimathskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen, Karten ꝛc., wo die Geschichte in ihrem allgemeinen Fachwerk dem Gedächniß vorgelegt, wo die Religion durch Auswendiglernen allgemeiner Sätze, die dem Kinde nothwendig meist fremd sind, gelehrt wird: da herrscht der alte, nicht genug zu verabscheuende tödtende Formalismus, dieses Lernen für die Schule, nicht für das Leben, dieses Hineintreiben der Kinder in ein leeres, nichtiges Gebiet, mit dessen Besitz manche Menschen sich ihr ganzes Leben hindurch täuschen, und welches Andere in ihrem Blödsinn und in ihrer Unkenntniß menschlicher Entwicklungsgesetze auf die Nachwelt überzutragen bemüht sind. Wenn das Leben nicht wieder gut macht, was die Schule in dieser Beziehung verdorben hat, so bleibt der Mensch ewig unter dem Joche der Geistesknechtschaft, oft, ohne die Last zu ahnen, unter der er erliegt. Daraus folgt, daß es für den Lehrer, dem es um wirkliche Geistesbildung seiner Schüler zu thun ist, keine höhere Aufgabe für ihn als Lehrer giebt, als alle seine Begriffe zuerst selbst auf Anschauungen zurückzuführen, um fähig zu werden, anschaulich unterrichten zu lernen. Der Werth seines Unterrichts hängt von dieser Fähigkeit ab.

Werfen wir hier einen Blick auf die Entwicklung in der Gegenwart, sowohl auf das praktische Leben als auf die Literatur; so werden wir gewahr, daß die Bedeutsamkeit des anschaulichen Erkennens, die

*) „Geh' immer von den Thatsachen aus! So lange du die Thatsachen nicht siehst, sage nichts, oder du läufst Gefahr, zu faseln."

Jacotot.

Nothwendigkeit der unmittelbaren Wahrnehmungen immer mehr erkannt wird. Unleugbar ein viel versprechender Fortschritt, der zu ganz außerordentlichen, fast ungeahneten Resultaten führen wird. Nirgends will das von der Anschauung getrennte hohle Begriffswesen mehr ausreichen. Man verlangt allenthalben, in dem gesellschaftlichen Leben wie in der Wissenschaft, in dem Unterricht wie in der Erziehung, selbst „auf den Brettern, die die Welt bedeuten (abspiegeln)", concrete Erscheinungen, Wirklichkeiten, Thatsachen; man begnügt sich nirgends mehr mit Räsonnements, allgemeinen Regeln und abstracten Satzungen; man will selbst sehen, unmittelbar erkennen, selbst erleben; man will thatsächliches Leben, nicht abstracte Theorien. Man verlangt, daß Alles zur unmittelbaren Anschauung gebracht werde. Dieser Ausdruck ist fast ein stehender geworden. Man hört ihn nicht nur aus dem Munde praktischer Geschäftsmänner, sondern eben so häufig von den speculativen Philosophen, von den Männern der Theorie wie der Praxis. Darum huldige auch der Unterricht, der sich überall dem wirklichen Fortschritt des Lebens anschließen soll, auch überall dem Princip der Anschaulichkeit! So weit sind wir noch nicht; aber wir sind auf dem Wege zu diesem Ziele. Wer auf ihm wandelt, beginnt überall mit einer Thatsache, mit einem Beispiel, nie mit einer Regel, einem Princip. Regeln sind Abstractionen aus Beispielen, Principien, Reflexionen aus Thatsachen. Ohne die Beispiele sind die Regeln, ohne die Thatsachen die Principien nicht zu begreifen.

4) Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort!

Es ist dieses nicht eine, sondern es sind vier verschiedene didaktische Regeln; aber sie sind einander verwandt, müssen auch, sollen sie richtig verstanden werden, in Beziehung auf einander betrachtet werden. Deshalb haben wir sie in einem Ausdrucke vereinigt.

Alle vier finden ihre Ableitung und Begründung in dem vorigen Grundsatze der Anschaulichkeit und höher hinauf in dem der Naturgemäßheit. Will man anschaulich und naturgemäß verfahren, so muß es so geschehen, wie diese vier Regeln es verlangen.

Vom Nahen zum Entfernten!

So geschieht es überall in der natürlichen Entwicklung des Kindes von der Wiege und der Wohnstube zur Kenntniß des Hauses, des Wohnortes, der Umgegend, des Kreises u. s. w., bis endlich der Mensch das Universum umfaßt und „zu enge findet die unendliche Welt". Aber so räumlich soll nicht überall im Unterrichte diese Regel genommen

werden. Dem inneren Leben des Geistes liegt oft etwas sehr nahe, was aus anderm Standpunkte betrachtet sehr fern zu liegen scheint. So hat man eine lange Zeit gemeint, die Vorstellung von dem Dasein eines Weltschöpfers oder Gottes wäre eine dem menschlichen Geiste sehr fern liegende Vorstellung, und man hat dem zufolge allerhand künstliche Vorbereitungen für nöthig erachtet, ehe man von Gott sprechen zu dürfen glaubte. Dies war ein Irrthum. Durch den Grundsatz „vom Nahen zum Entfernten" wird auch nicht verlangt, daß der Schüler sich mit ganz Europa früher bekannt machen solle, bevor er das Sonnensystem kennen lernt, oder früher mit der Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts als mit den Geschichten im Paradiese; denn geistig liegt dem Menschen Manches nahe, obgleich es durch große Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist. Der Grundsatz muß daher, damit er nicht mißbraucht werde, mit den übrigen zusammengehalten werden; dann aber setzt er einen richtigen Gedanken. Derselbe ist in seinem ganzen Werthe noch nicht erkannt, wenigstens noch lange nicht überall zur Praxis geworden. Das Concrete, Anschauliche ist immer das Nahe, das Abstracte das Ferne.

Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!

Auch diese Regel ist, richtig verstanden und nicht aus dem Zusammenhange mit den übrigen Regeln herausgerissen, richtig. Namentlich muß sie mit der

Vom Leichteren zum Schwereren!

zusammengehalten werden. Das Einfache ist auch gewöhnlich das Leichtere, das Zusammengesetzte das Schwerere. Wenigstens gilt dies von äußeren, sichtbaren Dingen. Eine in Betreff der Theile und ihrer Bildung überhaupt sehr einfache Pflanze, oder ein solches Thier ist leichter kennen zu lernen, als ein aus sehr mannigfaltigen Theilen zusammengesetztes Wesen. Die einfachen Rechnungsoperationen und Figuren sind leichter aufzufassen als die zusammengesetzten und durch die Mannigfaltigkeit der Theile verwickelten. Aber freilich ist gerade das Einfache oft auch das Schwerste. So beginnt z. B. der sich entwickelnde Geist mit der Auffassung von Einzelwesen, die eine große Mannigfaltigkeit von Merkmalen enthalten, wenn er gerade auch nicht alle zugleich denkt, und er erhebt sich erst später zu einfacheren Vorstellungen, zu allgemeineren und höheren, zu Begriffen und so fort, bis endlich zu den allgemeinsten und einfachsten Vorstellungen. Hier liegt also das Zusammengesetzte dem kindlichen Geiste näher als das allgemeine Einfache. Jenes muß daher auch diesem vorausgehen. Wenn wir diesen Entwicklungsprozeß genauer ansehen, so liegt die Sache eigent-

lich so: Zuerst faßt der erwachende Menschengeist in sogenannten Empfindungen ganz einfache Merkmale der sinnlichen Gegenstände, z. B. die Farbe der Rose oder den Glanz der Sonne und nichts weiter; nach und nach bemächtigt er sich auch der übrigen Merkmale der Rose und verknüpft sie zu einer Gesammtheit, zur Anschauung einer einzelnen Rose, die eine unendliche Menge von Merkmalen in sich beschließt. Die einzelnen Rosen werden dann mit einander verglichen, es bildet sich der Begriff der Rose, eine schon einfache Vorstellung im Verhältniß zu der Vorstellung einer einzelnen Rose; durch Vergleichung der Rose mit andern ähnlichen Geschöpfen entsteht der Begriff der Blume, der Pflanze, des Wesens oder Dinges, womit der Geist zu einer ganz einfachen Vorstellung gelangt ist, die nur ein Merkmal enthält, die daher nicht weiter zergliedert oder verallgemeinert werden kann, die also das Ende der Reihe der Vorstellungen enthält. An dem andern Ende, dem Anfangspunkte der Reihe, lag auch eine ganz einfache Vorstellung; also begränzen überhaupt einfache Vorstellungen die zusammen gehörigen Reihen der Vorstellungen; man geht von ganz Einfachem aus und gelangt endlich wieder zu ganz Einfachem. In der Mitte liegt das Zusammengesetzte. Den Anfangspunkt bildet das Sinnlich-Einfache, die Empfindung; den Endpunkt das Abstract-Einfache, der allgemeinste Begriff. Jenem liegt das Sinnlich-Zusammengesetzte, diesem das Abstract-Zusammengesetzte nahe, und so giebt es einen stetigen Uebergang von dem einen zu dem andern Ende und umgekehrt. Der geschilderte Fortschritt ist der Gang der menschlichen, natürlichen Entwicklung; den entgegengesetzten schlägt gewöhnlich die Wissenschaft ein, die vom Allgemeinen ausgeht und demselben das Besondere, Concrete, unterordnet. Der elementarische Entwicklungsgang und die (herkömmliche) wissenschaftliche Darstellung stehen also zu einander im Verhältniß des Gegensatzes.

Der Grundsatz: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten" muß daher richtig aufgefaßt werden. Bevor man die einzelnen Theile einer Pflanze und die Theile der Theile ꝛc. auffassen läßt, betrachtet man sie in ihrer Ganzheit und faßt zuerst die sinnlich-einfachsten Theile auf. Das Einfachste, Einzelnste, Concreteste ist daher mit nichten überall der Anfangspunkt, das Erste. Aber immer ist es das Concrete, nirgends das Abstracte. Diesen Unterschied muß man festhalten. Man hat es nicht immer gethan, auch in der neuesten Zeit. Die Vorstellung eines Thieres liegt näher als die einer einzelnen Thiergattung; aber jene wird durch die Anschauung einzelner Thiere gefunden. Die Auffassung der Haupttheile eines Satzes soll der Erkenntniß der besonderen Theile desselben und der verschiedenen Satzarten vorhergehen; aber Alles soll aus einzelnen Beispielen entwickelt werden.

Daß die Regel: „vom Leichteren zum Schwereren" richtig sei, bedarf keines Beweises. Die Menschenkraft wächst und reift ja erst allmählig. Aber das ist damit nicht gesagt und verlangt, daß nicht in einer nachfolgenden Lection leichtere Aufgaben vorkommen könnten und dürften, als in einer vorhergehenden. Vielmehr möchte es unmöglich sein, Solches immer zu vermeiden. Auch ist es nicht nöthig. Der geregelte Unterricht gleicht einer mit Plan angelegten Reise, durch die man Geist und Körper zu stärken und zu erfrischen beabsichtigt. Auf derselben wird man nicht gleich mit der Ersteigung der Pyrenäen oder Alpen beginnen; aber man wird auch nicht jeden kleineren Berg ersteigen, bevor man sich einmal an einen höheren wagt. Die Abwechselung: eben und uneben, bergauf und bergab, jetzt schwer, dann einmal wieder leichter u. s. w., erfrischt und kräftigt. So verhält es sich auch mit jedem belebenden Unterricht.

Vom Bekannten zum Unbekannten!

Diese Regel ist die wichtigste von den vier zusammengestellten, und sie beherrscht sie alle, d. h. im Falle einer Collision oder eines Conflictes mit ihr geht sie vor, und die andern müssen weichen. Dieses gilt besonders von der ersten und zweiten; mit der dritten stimmt sie in der Regel überein, weil das Bekannte leicht, das Unbekannte schwer zu sein pflegt. Also wenn das Entferntere oder Zusammengesetztere als bekannter angenommen werden muß denn das Nähere oder Einfachere, so muß mit jenen und nicht mit diesen der Anfang gemacht werden. Denn es liegt ganz in dem Entwicklungsgange des menschlichen Geistes, daß man überall und immer das Unbekannte an das Bekannte anreiht, mit diesem vergleicht und zusammenhält, um sich des Unbekannten zu bemächtigen und dasselbe zu einem Bekannten zu machen. Einen andern Weg für die Bildung giebt es nicht. Es scheint zwar so, daß man auch mit dem Unbekannten beginnen und es zuerst setzen könne, und vielfältig mag es in der Verkehrtheit manches Unterrichts versucht worden sein; allein es ist etwas rein Unmögliches. Es läßt sich nicht denken, kann daher auch nicht wirklich werden. Nur in so fern als wir das Neue mit Altem, das Fremde mit dem, was wir bereits besitzen, kurz das Unbekannte mit Bekanntem in Verbindung bringen können, nur in so fern wird das Neue, Fremde von dem Geiste aufgefaßt. Das Bekannte ist auch immer das Klare, das Unbekannte das Dunkle. Mit diesem daher anfangen und zu jenem fortschreiten wollen, hieße: das Dunklere zuerst setzen, um durch die Finsterniß das Licht zu erhellen. Es widerspricht sich selbst und ist absurd. Darum kann Keiner eine fremde Sprache anders lernen als durch Hülfe einer bekannten (er müßte sich denn wie ein Säugling unter ein fremdes

Volk begeben und alles Erlernte vergessen können); die erste fremde also nur mit Hülfe der Muttersprache. Diese daher durch eine ausländische erklären wollen, heißt das Dunkle durch ein Dunkleres anschaulich machen. Wir haben gar keine andern Mittel in unserer Gewalt, um uns des Unbekannten zu bemächtigen, als das Bekannte. Fremde Pflanzen, Thiere, Menschen, Sprachen, Begriffe, Welten, ja Alles wird mit dem bereits Bekannten zusammengehalten. Darum schreitet man von der Betrachtung des Menschen zur Betrachtung Gottes fort, nicht umgekehrt, weil uns das göttliche Wesen nicht unmittelbar bekannt ist, sondern nur durch Vergleichung mit bekannten geistigen Eigenschaften aufgefaßt werden kann. So wird alles über der unmittelbaren Anschauung Hinausliegende nur durch Zurückführung auf Anschauliches deutlich gemacht. Man kann dieses am klarsten in der Sprache selbst erkennen, indem sie das Unerschaute, Ewige durch Wörter darstellt, die entweder selbst oder deren Wurzeln Vorstellungen bezeichnen, die aus der Anschauung gewonnen sind; z. B. Allmacht, Allwissenheit, Unveränderlichkeit, Unbegreiflichkeit ꝛc. Solche Vorstellungen aber, die alle bekannten nur verneinen und mit keiner verglichen oder durch keine erläutert werden können, bleiben uns daher auch jederzeit ganz dunkel, z. B. die Begriffe, Ewigkeit, Himmel, Hölle, Jenseits, Raumlosigkeit, Zeitlosigkeit ꝛc. Darum haben wir auch von einem Engel entweder gar keine Vorstellung, oder eine sinnliche, und wir würden, wollte ein solcher uns erscheinen, nicht wissen, daß uns einer erscheint, weil uns die Kennzeichen (Kriterien) fehlen, an welchen wir ihn erkennen könnten. Was daher nicht mit bekannten, anschaulich aufgefaßten Vorstellungen in Verbindung gebracht werden kann, bleibt ewig für uns ein x. Der didaktische Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten" ist daher von außerordentlichem Umfange und von außerordentlicher Wichtigkeit. Die Wissenschaft oder das System mag von dem Allgemeinsten, Fernsten, Abstractesten, Unbekanntesten beginnen dürfen; aber der Elementarunterricht nimmermehr, wie überhaupt kein bildender Unterricht. Auch nützt kein wissenschaftlicher Unterricht, wenn der Schüler das Allgemeine, Unbekannte, nicht immer und überall mit Speciellem, Bekanntem zusammenhält, jenes durch dieses erläutert. Daraus erklärt sich das Unfruchtbare des wissenschaftlichen Studiums bei so Vielen, weil ihnen die Kraft fehlt, die abstracten Höhen mit ihrem concreten Standpunkte zu verbinden. Auch ist keine Wissenschaft durch den Fortschritt vom Abstracten zum Concreten entstanden; man sollte daher überall auch den naturgemäßen Weg einschlagen, und erst nach vollendeter Durchmessung einer Wissenschaft das System erbauen. Wenigstens gilt der Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten" für jeden bildenden Jugendunterricht, und es giebt keine Ausnahme von dieser Re-

gel. Man hat daher an ihm einen Maaßſtab, an dem man die Naturgemäßheit eines Unterrichts abſchätzen kann. —

Um der Wichtigkeit der Sache willen wollen wir etwas in dem Vorſtehenden Angedeutetes noch zu einem beſonderen Grundſatze erheben. Er heißt:

5) Unterrichte nicht wiſſenſchaftlich, ſondern elementariſch!

Der wiſſenſchaftliche Unterricht, wie wir ihn z. B. auf den Univerſitäten antreffen, beginnt in der Regel mit den allgemeinſten Sätzen, mit Axiomen, Definitionen, allgemeinen Eintheilungen, Schematen und Principien, aus welchen das Beſondere und Einzelne abgeleitet wird. In dieſer Ordnung werden die Wiſſenſchaften überhaupt aufgeſtellt. Man verlangt conſequente, ſyſtematiſche Anordnung, ein Syſtem.

So wie die Wiſſenſchaft, als ſelbſtſtändiges Object, aufgeſtellt wird, alſo iſt ſie nicht entſtanden. Denn der menſchliche Geiſt kennt und entdeckt erſt das Einzelne, Beſondere, woraus er ſpäter das Allgemeine entwickelt. Dieſer Anfang vom Einzelnen, Speciellen und Individuellen und der Fortſchritt zum Allgemeinen hinauf iſt alſo der naturgemäße Gang der Entwicklung. Darum ſchlägt jeder bildende Unterricht dieſen Weg ein; wir nennen ihn, weil dadurch die Anlagen in ihrem Grundweſen ergriffen und entwickelt werden, den elementariſchen, die Methode die Elementarmethode. Die wiſſenſchaftliche Methode iſt alſo der elementariſchen gerade entgegengeſetzt; der Anfangspunkt der einen iſt der Endpunkt der andern und umgekehrt.

Es gehört nicht viel Uebung dazu, um zu erkennen, in welcher Weiſe ein Lehrer zu verfahren gewohnt iſt.

Der wiſſenſchaftliche Lehrer trägt vor, docirt, giebt. Kommt wohl auch einmal eine Frage vor, ſo wird auf ihre Beantwortung kein Werth gelegt, die Antwort wird nicht benutzt, ſondern es wird in dem einmal gedachten Zuſammenhange fortgefahren; das Fragen iſt ein Scheinfragen. Der Schüler iſt überall auf das Hinnehmen, Empfangen, Lernen, Nachſchreiben hingewieſen. Der Lehrer macht die Wiſſenſchaft, die er vorträgt, oder ſich ſelbſt, da er der Darſtellende iſt, zum Mittelpunkt der Bewegung oder vielmehr des Stillſtandes.

Umgekehrt verfährt der Elementarlehrer, auch in der Wiſſenſchaft. Er faßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derſelbe ſteht, ſetzt ihn durch Fragen, die an ſeine Erkenntniſſe anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch ſeine Selbſtthätigkeit, und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenntniſſe an. Alſo macht die Elementarmethode den Schüler oder in Schulen die ganze Schülerklaſſe zum Mittelpunkte der Bewegung;

der Lehrer selbst betrachtet sich als Mittel, durch welches die Erregung und Leitung geschehen soll, er macht sich zum dienenden Werkzeug der Thätigkeit. So unterrichten, heißt elementarisch unterrichten.

Natürlich gelangt man auf diesem Wege höchstens zuletzt zu allgemeinen Sätzen, Axiomen und Principien.

Dieser Gang ist der elementarische, der naturgemäße, der bildende. Ihm gemäß sollte nicht nur in Elementarschulen, sondern in allen Schulen, selbst auf Hochschulen, verfahren werden. Die Einsichten, die Wissenschaften, sind dem Lernenden nicht zu geben, sondern er ist zu veranlassen, daß er sie finde, sich selbstthätig ihrer bemächtige. Diese Lehrmethode ist die beste, die schwierigste, die seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Diktiren ist dagegen Kinderspiel; aber es taugt nirgends; es ist eine Schande, daß es in unserer Zeit noch vorkommt. Auch an den Lehrer der höheren oder höchsten Schule sollte man, wie an den Elementarlehrer, die unbedingte Forderung stellen, daß er sich der elementarischen Methode bediene. Denn das hieße die Sache sehr einseitig auffassen, wenn man meinen sollte, sie eigne sich nur für die Elemente des Wissens. Sie gehört überall hin, wo ein Wissen erst erzeugt werden soll, d. h. für jeden Lernenden. Sollte daher sich ein Professor auch des Fragunterrichts nicht bedienen wollen oder nicht können, so müßte er doch wenigstens die Wissenschaft in der entwickelnden Weise, d. h. elementarisch vortragen, so daß er den Zuhörern einen lebendigen Denkprozeß vorführte. Denn nur dadurch lernen die Herren Studenten denken. Ein unübertreffliches, seltenes Muster und Beispiel stellte in dieser Beziehung der unvergeßliche Schleiermacher in sich dar. Möchte das geistödtende, heillose Unwesen des Vortragens einer von den Zuhörern noch nicht ergriffenen, noch im Einzelnen nicht erkannten Wissenschaft endlich aus den Hörsälen verschwinden, wie das Vorsagen und blindmechanische Lernen immer mehr aus den Schulstuben verschwindet! Nicht das Vollendete, Fertige gehört für den Lernenden, sondern das Einzelne, das Werdende. Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leitet ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen. *)

Zusatz. Bei der Eintheilung der Unterrichtsform in die beiden Arten (Duplicität) des vortragenden und fragenden Unterrichts darf

*) Obiges ist weiter ausgeführt in einem Aufsatze über Unterrichtsmethode im Allgemeinen in meiner Schrift: „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen, 1837."

man, wie es gewöhnlich geſchieht, nicht ſtehen bleiben, wenn man die wahre, d. h. die innere Verſchiedenheit der Unterrichtsformen auffaſſen will. Ob man einen Lehrſtoff in vortragender Weiſe behandelt, wobei die Zuhörer ſchweigen, oder ob man ihn in Fragen einkleidet, ſo daß die Schüler antworten, es betrifft nur das Aeußere, nicht nothwendig das Innere der Lehrform. Dieſes Innere, die Hauptſache, beſteht, ſeiner Verſchiedenheit nach, darin, ob der Lehrer, der Docent, den Gegenſtand als einen fertigen, gemachten anſieht und als ſolchen behandelt, oder ob er ihn als einen erſt zu findenden, zu unterſuchenden und feſtzuſtellenden bearbeitet. In dem erſten Falle giebt der Lehrer den Lehrſtoff, die Schüler nehmen ihn an, lernen im eigentlichen Sinne des Wortes, und ſie verhalten ſich weſentlich aufnehmend (receptiv, wo nicht gar paſſiv), dem Gedankengang des Lehrers lediglich folgend; in dem andern Falle aber gehen ſie, auf Veranlaſſung des Lehrers, von irgend einer Wahrheit aus, unterſuchen ſie oder das, was daraus folgt, und finden ſo die Wahrheit durch ſelbſteigenes Nachdenken, Unterſuchen und Prüfen. Dort werden die poſitiven Antworten gegeben, ehe die Fragen aufgeſtellt ſind, und gewöhnlich, ehe in den Schülern die Neigung geweckt iſt, nach der Sache ſelbſt zu fragen, ſo daß das Lehrverhältniß einer Mahlzeit gleichet, zu welcher Perſonen eingeladen werden, welche gar keinen oder ſehr geringen Appetit haben, weshalb auch ihr Magen fortwährend auf künſtliche Weiſe gereizt werden muß, damit er aufnehme und verdaue; hier dagegen löſet ſich das Ganze und das Einzelne in Fragen auf, welche beantwortet zu ſehen der Geiſt des Schülers begierig iſt, weil er ſich dieſelben ſelbſt aufgeworfen hat. Das iſt der eigentliche, innere Unterſchied der beiden weſentlichen Arten der Lehrform. Daß jede derſelben ſich des reinen Vortrages oder der Frageweiſe bedienen könne, leuchtet bei einigem Nachdenken ein, obgleich es wahr iſt, daß die erſte Art des Unterrichts ſich gewöhnlich der akroamatiſchen, die zweite der erotematiſchen Lehrform bedient. Abſolut nothwendig iſt es aber durchaus nicht. Behandelt man den Stoff als einen fertigen, gemachten, appretirten, wie z. B. unſre gewöhnlichen deutſchen Grammatiken die Mutterſprache, ſo kann man die Schüler ſchweigen laſſen, ihnen vorſprechen oder diktiren, oder man kann auch den Vortrag durch Fragen unterbrechen und ſelbſt faſt in Einem weg fragen. Aber es ſind und bleiben Scheinfragen, was die entwickelnde Kraft derſelben betrifft; es iſt ein Scheinfrageunterricht (in doppeltem Sinne: Schein-Frageunterricht und Scheinfrage-Unterricht). Und wie man in der wahrhaft entwickelnd-erzeugenden Unterrichtsweiſe die Schüler durch erweckende Fragen zum Nachdenken, Unterſuchen, Prüfen hinleiten kann, wie jedermänniglich bekannt iſt, ſo kann man dabei auch ganz allein reden und die Schüler zuhören laſſen.

In selbstständigem Vortrage stellt so ein geistvoller Lehrer in Gegenwart der Zuhörer einen lauten Untersuchungs- und Denkprozeß an, indem er von dem Standpunkte aus, auf welchem die Schüler stehen, die kritische, dialektische, rationalistische Untersuchung beginnt, um gewisse Sätze, wenn sie das Feuer der Prüfung bestanden, für einstweilen festzustellen und durch sie andere und andere Wahrheiten in beständiger Selbstthätigkeit zu finden. Wir haben also, wenn wir die inneren und äußeren Verschiedenheiten der Lehrweise mit einander vergleichen, ein Gevier (eine Quatruplicität), nämlich:

1) die mittheilende (die gebende, die die Receptivität oder Empfänglichkeit des Schülers besonders in Anspruch nehmende) Lehrweise:
   a) vortragend,
   b) fragend (fragend-vortragend, scheinbar fragend — ein Fragespiel); *)
2) die entwickelnde (findende, die die Spontaneität oder Selbstthätigkeit des Schülers besonders erregende) Lehrweise:
   a) vortragend;
   b) fragend.

Es giebt also eine entwickelnde Lehrweise, die aussieht wie (mittheilender) Vortrag, und es giebt eine mittheilende, die aussieht wie entwickelnd.

In der entwickelnd-vortragenden Lehrweise war Schleiermacher ein Meister, in der entwickelnd-fragenden Socrates. Da man diese darum die socratische genannt hat, so könnte man in dieser Analogie jene die schleiermachersche nennen; fast nicht mit weniger Grund, als zu jener Benennung Berechtigung vorhanden gewesen. Der Unterschied ist nur der, daß in dem Alterthum ausgezeichnete Eigenschaften mehr an einzelne Heroen wahrgenommen wurden, wogegen in der neuern Zeit einzelne Persönlichkeiten nicht mehr so scharf hervortreten.

Den Scheinfrageunterricht kann man beinahe allerwärts finden. Wir meinen nicht gerade die zur Wiederholung (Repetition) die-

*) Den oben charakterisirten Scheindialog, darin bestehend, daß der Eine zwar fragt, der Andere auch antwortet, jener aber nie auf diese Antworten eingeht, sondern den vorher gedachten und festgestellten Faden festhält, nannte Lessing den Kanzeldialog. „Ich unterbreche" (sagt er in seinen Streitschriften mit dem Hauptpastor Göze) „den Hrn. Pastor; aber der Hr. Pastor hält sich nicht für unterbrochen. Er redet fort, ohne sich zu bekümmern, ob unsre Worte zusammen klappen oder nicht. Er ist aufgezogen und muß ablaufen.
Also: ein Dialog und kein Dialog."

nende alte Frageweise Hübner's, nicht die noch ältere, die Fragen den Schülern in den Mund legende Weise Luther's; sondern die Unterrichtsweise aller derer, welche wohl gehört haben, daß man sich des Frageunterricht bedienen müsse, aber dabei nicht selbst denken, den Lehrstoff nicht von allen Seiten untersucht haben, und nicht befähigt sind, denselben so zu behandeln, daß der unreife Geist des Schülers sich seiner selbstthätig bemächtige. Viele Kandidaten der Theologie, wenn sie sich dem Lehramte widmen, schlecht unterwiesene oder stumpfsinnige Seminaristen und alle Schlendrianisten pflegen wohl zu fragen, aber sie entwickeln nicht. Man lasse sich nur durch die Form nicht täuschen; sie geben ungeachtet derselben dennoch den Lehrstoff, sie treten nicht aus dem Gange oder der Ordnung, in welche sie das Lehrmaterial gebracht haben, oder wie sie es in dem Lehrbuche finden, heraus, die Schüler antworten nur mit einzelnen Wörtern, sagen darin, was sie eben gelernt haben, und der Lehrer bleibt auf seinem Standpunkte stehen, ohne sich zum Mittel der Entwicklung des kindlichen Geistes zu machen. Was wir verlangen, ist die schwerste und fruchtbarste Lehrweise zugleich; die sogenannte sokratische ist schwerer als die sogenannte schleiermacherische. Wie schwer sie sein möge, kann man daraus schon erschließen, daß die Professoren schon zu den seltenen Erscheinungen gehören, die es auch nur zu versuchen Lust haben, in der letzteren Weise zu dociren. Von dem momentanen Versuch bis zur bleibenden Ausführung ist aber noch ein großer Schritt. Die ächten Sokratiker sind nicht so selten, weil die Methodik der Volksschule die fragend-entwickelnde Lehrweise schon seit Basedow's Zeiten als die Krone der Lehrgeschicklichkeit nachgewiesen hat, darum ausgezeichnete Schullehrer vielfach nach der Erringung dieser außerordentlichen Kunst gestrebt haben. Wie tief sie auf den Geist der Schüler einwirken muß, bedarf für den, der sie, wenn auch nur unvollkommen, anzuwenden versteht, keines Beweises; er hat es in freudiger, unvergeßlicher Anschauung erfahren, wie die jungen Seelen ihre Fittige heben und ihre Flugkraft sich steigert. Es ist ein Höhepunkt des Lehrerlebens; denn hier berührt die Seele die Seele. Impotente (zur geistigen Erzeugung impotente) Menschen haben auch diese Lehrweise als leer und nichtig nachzuweisen sich bestrebt, zur Schande für sie selbst, weil sie dadurch beweisen, daß sie die Natur des menschlichen Geistes nicht kennen, ja nicht einmal die größten Erscheinungen in der Lehrerwelt zu fassen vermögen. Erst müssen sie darthun, daß die Receptivität oder gar die Passivität die höchste Eigenschaft des menschlichen Geistes sei. Dann wollen auch wir die entwickelnde Lehrweise schmähen und verschmähen. So lange wir aber die Spontaneität oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, so lange der selbstthätigere, von

äußeren Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigeren zu erachten ist; so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, daß in den Schulen, d. h. in allen, den niederen, mittleren, hohen und höchsten, die entwickelnde, und, wo möglich, die entwickelnd-fragende, wo dieß aber nicht angeht, wenigstens die entwickelnd-vortragende, d. h. wo möglich die sokratische, oder doch wenigstens die schleiermachersche Lehrweise angewandt werde. Ihre Anwendung liefert den untrüglichsten Beweis von der geistigen Emancipation des Lehrenden. Durch sein Selbstdenken lernen die Schüler das Gleiche, in intellectueller Hinsicht das Höchste.

---

6) Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich, errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlaufe übergeben ist!

Diese Grundsätze sind mit einander verwandt. Darum haben wir sie zusammen gestellt. Es wird nur einer kurzen Auseinandersetzung bedürfen, ihre Richtigkeit nachzuweisen.

Der Unterricht kann eine doppelte Tendenz haben; entweder will man einen Schüler mit einem bestimmten Lehrmaterial bekannt machen, ihm ein Wissen oder auch eine Fertigkeit aneignen, damit er dieses Bestimmte wisse oder könne, oder man will durch den Unterricht seine Kräfte ausbilden. Im ersten Falle verfolgt man den materialen, im zweiten den formalen Zweck. Oft und in der Regel strebt man beide zugleich an. Denn sie schließen einander nicht aus. Im Gegentheile wird derjenige Schüler sich auch mit besonderer Energie und Eigenthümlichkeit des Stoffes bemächtigen, dessen Geisteskräfte durch die Behandlung des Stoffs oder die Methode möglichst energisch geweckt werden. Aber dennoch ist einer dieser Zwecke der wichtigere und höhere und soll daher der überwiegende und vorherrschende sein. Dieses ist offenbar, namentlich in dem Jugend-, besonders dem Elementar-Unterrichte, der formale. Einer großen Summe des Wissens bedarf der Elementarschüler nicht. Aber eine geübte, möglichst entwickelte Denk- und Sprachkraft, geweckte Aufmerksamkeit, die Fähigkeit, einen neuen Gegenstand mit Verstand aufzufassen und zu prüfen, und andere formale Eigenschaften bringen ihm durch das ganze Leben die größten Vortheile, vorausgesetzt, was sich von selbst versteht, daß die geweckten Geisteskräfte und die ihm angeeigneten Fertigkeiten in den Dienst des

Guten treten. Mit dem Allen iſt nicht geſagt, daß der materiale Zweck in den Hintergrund geſchoben werden ſolle; nie und nirgends aber muß derſelbe allein und ausſchließlich erſtrebt werden. Je jünger und unreifer der Schüler iſt, deſto mehr Werth muß man auf die Entwicklung der Kraft legen. Je gereifter dieſe, deſto eher iſt es zuläſſig, ihr ſchwere Materien vorzuſetzen. Verfährt man umgekehrt, d. h. muthet man der ungeübten Kraft zu, Stoffe anzunehmen, zu deren Verdauung die Kraft nicht zureicht, ſo zerſtört man ſie vollends. Darum muß in allen Klaſſen einer Elementarſchule, in allen Volksſchulen die formale Bildung vorherrſchen; in höheren Schulen — vorausgeſetzt, daß ihre Schüler der kraftbildenden Elementarbildung theilhaftig geworden — kommt allmählig auch der materiale Zweck mehr an die Reihe, der gymnaſtiſche Zweck alles Schulunterrichts wird aber dennoch nirgends überſehen, jeder Lehrgegenſtand (Doctrin) wird zur Disciplin, ſelbſt auf der Univerſität, bis in der eigentlichen Akademie der Wiſſenſchaften nur noch an die Erforſchung des Unbekannten, an die aus der Dunkelheit an's Licht zu ziehende Materie gedacht wird. Auf der langen Linie der intellectuellen Bildung, an deren entgegengeſetzten Endpunkten der Elementarlehrer und der Akademiker ſtehen, iſt daher von jenem zu dieſem ein Fortſchritt, indem die anfängliche Herrſchaft der formalen Bildung allmählig in die der materialen übergeht. Ueberall aber wird erziehender Unterricht verlangt. Denn das Wollen und das Sein überbietet überall das Wiſſen und das Können.

Zweitens empfehlen wir möglichſt vielſeitige Erregung.

Daß jedes Einzelnen Ausbildung, verglichen mit der der ganzen Menſchheit, nur eine einſeitige werden könne, und daß die Viel- oder Allſeitigkeit in der geſammten Menſchheit zu ſuchen ſei, haben wir oben ſchon auseinander geſetzt. Aber darum iſt die Einſeitigkeit nicht das Ziel des Strebens. Wir ſagen nur, daß derjenige, der es in irgend einem Stücke zu einem bedeutenden Grade bringen will, ſich auf die Erſtrebung dieſes Einen vorzugsweiſe zu legen habe; aber innerhalb dieſes Kreiſes ſich möglichſt vielſeitig zu bilden und der geiſtbeſchränkenden Einſeitigkeit nicht anheim zu fallen, muß eines Jeden Beſtreben ſein. Und darum auch des Lehrers. Deßhalb ſoll er jeden Unterrichtsgegenſtand von möglichſt vielen Seiten betrachten, möglichſt viele und vielſeitige Uebungen an dem Einen und Gleichen anſtellen laſſen. Denn die Vielſeitigkeit iſt nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenſtände, ſondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweiſe der einmal vorgeſchriebenen und unabänderlichen Gegenſtände zu ſuchen. Man übe daher durch einen Erkenntnißgegenſtand nicht bloß den Verſtand, ſondern auch das Anſchauungsvermögen und das Ge-

dächtniß, und umgekehrt, was noch wichtiger ist, damit nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches gelernt werde, errege man zugleich, wenn es nur die Natur des Gegenstandes erlaubt, die Gemüthskraft, wirke durch die Gedanken auf den Willen und mache die gewonnene Erkenntniß zu einem Gegenstande praktischer, mündlicher und schriftlicher Uebungen und dergleichen. So in allen Fällen. Es fruchtet mehr, einen und denselben Gegenstand von zehn Seiten anzusehen, als zehn verschiedene Gegenstände von einer Seite. Nicht in der Summe des Wissens liegt die Bildung, sondern in der vollständigen Durchschauung und fertigen Handhabung alles dessen, was man weiß. Darin ruht der höchste Vorzug der öffentlichen Schule vor dem Privatunterricht, daß sie wegen der Menge und Verschiedenheit der Köpfe genöthigt ist, denselben Gegenstand aus den verschiedensten Gesichtspunkten und von den verschiedensten Seiten betrachten zu lassen. Vermeidet man dieses, so sind alle Privatschüler zu beneiden; denn die größere Masse des Wissens haben sie vor den Schülern öffentlicher Schulen voraus. Insonderheit soll mit dem Wissen das Können verbunden werden. Wir verstehen unter Können nicht bloß die äußerlichen sichtbaren Fertigkeiten mit dem ganzen Körper oder einem Theile desselben, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben, und zugleich die Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung derselben. Es ist eine trübselige Erscheinung, wenn der Kopf eines Schülers mit einer größeren oder kleineren Summe des Wissens angefüllt ist, ohne daß er die Anwendung desselben gelernt hat, so daß man von ihm sagen muß, er wisse zwar etwas, aber er könne nichts. Diese traurige Einseitigkeit trifft man in den Schulen nach altem Schlage häufiger an, als in solchen, in welche die neuere, lebendigere und vielseitigere Unterrichtsweise eingedrungen ist. Ein geistig geweckter, vielseitig gebildeter Lehrer wird überall Gelegenheit finden zu vielseitiger Entwicklung, wie es die Elementarmethode verlangt. Das Vorsagen, Dictiren, Vordociren = Vorbeidociren thut es nicht, sondern das Ueben. In einer bildenden Unterrichtsanstalt *herrscht* der gymnastische Zweck; jede ist im ursprünglichen Wortsinne ein Gymnasium. „Kann man denn" (fragt J. *Paul* in dem ersten Heftlein seiner Selbstbiographie, S. 132) „es den Jugendlehrern zu oft sagen — sehr oft hab' ich's wohl indessen schon gesagt — daß alles Hören und Lesen den Geist nicht halb so kräftigt und reizt als Schreiben (nämlich nicht Nachschreiben, sondern Schreiben eigener Gedanken) und Sprechen, weil jenes dem weiblichen Empfangen ähnlich nur die Kräfte der Aufnahme bewegt, dieses aber, dem männlichen Erzeugen ähnlich, die Kraft des Schaffens in Anspruch nimmt und in Bewegung setzt."

Endlich verlangt obige Regel, daß bei dem Erlernten so lange verweilt werden müsse, bis der untere Gedankenlauf sich seiner bemächtigt habe. Wir werden dieses leicht verstehen.

Wenn wir irgend eine uns bis dahin unbekannte Vorstellung fassen oder eine neue Fertigkeit lernen sollen, so wird unsre ganze, ungetheilte Aufmerksamkeit in Anspruch genommen, und wir bringen es in dem Besitze und in der Anwendung der neuen Vorstellung und der noch ungewohnten Fertigkeit nicht gleich zu einer leichten Gewandtheit in der Handhabung derselben. Solches geschieht nie auf einmal, muß aber geschehen, wenn wir mit Leichtigkeit uns zu höheren Stufen emporschwingen wollen. Denn das Nachfolgende setzt das Vorhergehende überall voraus. Haben wir uns desselben daher noch nicht ganz bemächtigt, so muß bei dem Folgenden unsre Aufmerksamkeit stets auf ein Zwiefaches gerichtet sein: auf das Folgende und auf das Vorhergehende, wodurch denn der Gegenstand, um den es eben zu thun ist, nur mit großer Mühe und Beschwerlichkeit aufgefaßt oder dargestellt werden kann. Darum soll man dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, wie es fast mit Allem der Fall ist, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann. Dieses ist dann der Fall, wenn die Aufmerksamkeit dasselbe, um es zum Bewußtsein zu bringen oder um es praktisch auszuführen, nicht mit Anstrengung festzuhalten hat; ist dann der Fall, wenn die Sache gewissermaßen mechanisch oder gewohnheitsmäßig vor sich geht, oder wenn überhaupt der untere Gedankenlauf und die mechanische Fertigkeit sich seiner bemächtigt haben. So ist es beim Klavierspieler in Betreff des Lesens der Noten und des Greifens der Tasten, beim geübten Schreiber mit den Buchstaben und mit der Rechtschreibung, beim geübten Denker und Sprecher mit der Anwendung der Denk- und Sprachformen der Fall. Wo nicht, so entstehen überall Hemmungen, Störungen und Hindernisse. Wer z. B. bei der Lehre von der Division die Operationen des Zusammenzählens, Abziehens, Vervielfachens noch nicht mit Leichtigkeit vollzieht, wird die Division nur mit sehr großer Anstrengung oder gar nicht und zuletzt gar nichts recht lernen. Darum soll man das Sprichwort „eile mit Weile" wohl berücksichtigen, und vorzüglich bei den Elementen und allen den Zweigen des Unterrichts, die in der Folge überall vorausgesetzt werden, mit wahrer, unüberwindlicher Zähigkeit verweilen. Nur in solcher Weise gewinnt der Schüler nach und nach eine schöne Gewandtheit und Freiheit in der Behandlung der Gegenstände; ein anders geleiteter aber wird sich stets nur schwerfällig und wie mit Ketten belastet bewegen, zur ewigen Qual des Lehrers und seiner selbst. Wenn daher Peter Schmid in Betreff des Zeichnens verlangt, daß dem Schüler nur solche Aufgaben vorgelegt werden sollen, die er ganz (vollkommen) gut

auszuführen vermöge, so hat diese Forderung vernünftiger Weise keinen andern Sinn, als den, daß man den Schüler auf den unteren oder vorhergehenden Stufen, die nach methodischen Grundsätzen an einander gereiht sind, so lange verweilen lasse, bis er dadurch alle auf denselben zu erlangende Fertigkeiten sich vollkommen angeeignet habe, damit er durch sie jede neue Aufgabe und jede neue Schwierigkeit mit relativer Leichtigkeit überwinde.

7) Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!

Gleichheit vor dem Gesetze ist ein großer Gedanke. Es gilt auch in der Schule, denn die Schule soll für's Leben vorbereiten. Auch giebt es eine Gleichheit in der Behandlung aller Schüler in Betreff der Unterrichtsmethoden. In so weit die Natur der Kinder die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwicklungsgesetze derselben und dem Gegenstande entspricht, in so weit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet. Aber doch giebt es auch hier schon Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigenthümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes faßt eine Wahrheit mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigenthümlichen Entwicklung Vorschub zu leisten. Nicht Alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

Diese Berücksichtigung der Individualität wird noch mehr in Anspruch genommen in Betreff der Unterrichtsstoffe, sowohl was die Quantität der einzelnen, als auch was die Qualität der verschiedenen Lehrgegenstände betrifft. Es ist eine ungerechte Forderung, daß alle Schüler in demselben Gegenstande gleiche Fortschritte machen und gleich viel lernen sollen. Einem Kinde mit schwachem Gedächtniß muß nicht zugemuthet werden, was ein anderes mit starkem Gedächtniß vollbringt. Wer mehr theoretische als praktische Anlagen hat, kann, ohne Tadel zu verdienen, in jenen raschere Fortschritte machen, denn in diesen. Kurz, man verlange nicht Alles von Allen in gleichem Maaße. Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere, langsamere Fortschritte in andern Dingen zulassen. Die Lehrer zu leichtsinniger Nachsicht ermuntern wollen, kann unsere Absicht nicht sein. Aber je mehr man heut zu Tage von den Schülern verlangt, desto mehr thut es Noth, dafür zu sprechen, daß die individuelle Freiheit und individuelle Entwicklung nicht unterdrückt werde. Diese Bemerkung trifft mehr die höheren Schulen als die Volksschulen, weil diese nur das allgemeine Bildungsmaterial ihren Schülern aneignen wollen, jene aber den Knaben und Jüngling oft mit einer solchen Masse von Lern-

ſtoff überſchütten, daß man mit Recht für die fröhliche, ſelbſt für die geſunde Entfaltung und eigenthümliche Entwicklung fürchtet.

Anmerkung. Der letzte Satz iſt, ſeitdem Lorinſer am 1. Januar 1836 ſeinen allbekannten Aufſatz los ließ, von allen Seiten beſprochen worden. Man bezielte die Gymnaſien. Der Streit hat ſchon, wenn auch meiſt in der Stille, ſeine Früchte getragen. Die Volks- und Bürgerſchulen und die Schullehrer-Seminarien blieben aus der Unterſuchung oder wurden nur geſtreift. Aber auch ſie, wenigſtens manche, bedürfen der Warnung, nicht alle Zeit ihrer Schüler und Zöglinge mit dem Lernen in der Schule und für die Schule in Anſpruch zu nehmen und dem Leibe ſein Recht wiederfahren zu laſſen. Nicht von einer Rehabilitation des Fleiſches iſt die Rede, ſondern von allſeitiger, geſunder und friſcher Ausbildung — mens sana in corpore sano. Wir leiden an Ueberſchätzung des Wiſſens. Nirgends ſollte es das Erſte und Höchſte ſein. Für viele Menſchen wäre es beſſer, wenn ſie weniger wüßten, und dafür mehr wollten. An kraftvollen, energiſchen Menſchen haben wir Mangel. Arbeiten wir dieſer Einſeitigkeit unter uns nicht vor durch Erfüllung der Schüler mit Lernmaſſen!! Es muß ein Spielraum bleiben für die frei ſich entwickelnde Kraft.

In dem Bisherigen glauben wir die wichtigſten allgemeinen didaktiſchen Regeln in Betreff des zu erziehenden Subjects aufgeſtellt zu haben, ohne daß es nöthig erſchiene, dem etwa überſehenen Einzelnen noch weiter nachzuſpüren, die Summa iſt:

der wahre Erzieher erſtrebt die naturgemäße, in ſich harmoniſche Bildung ſeines Zöglings und zwar: Entfaltung, Entwicklung (Enucleation) ſeines Innern durch Erregung, Richtung; nicht: Anhäufung von Lernmaſſen (Conglomeration); Evolution, organiſche, nicht mechaniſche Bildung; vielſeitige, nicht einſeitige Bildung! Darum nicht bloß individuelle (Cultur), ſondern auch ſociale (Civiliſation); nicht bloß allgemein-menſchliche, ſondern auch nationale — mit einem Worte wahre Bildung!

II. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrſtoffs, des Objects.

1) Vertheile den Stoff jedes Lehrgegenſtandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwicklungsgeſetzen des Schülers!

In der Wiſſenſchaft kann der Stoff als Zweck angeſehen, die Summa nach rein objectivem Geſichtspunkte gewählt werden, nicht

Darſtel-

aber in dem Unterrichte der Jugend. Er ist nichts weiter als ein Mittel zur Bildung bestimmter Individuen. Er muß sich daher auch nach dem Standpunkte und der Entwicklung derselben bequemen. Der formale Gesichtspunkt herrsche überall vor! Es gilt nicht um das Wissen an sich, noch weniger um ein vollständiges, systematisches Wissen (wie beim Gelehrten), sondern um die Entwicklung und Bildung.

2) Verweile vorzüglich bei den Elementen!

Dieses gehört zur Gründlichkeit und bedingt jedes sichere Fortschreiten. Wer den Grund nicht recht legt, muß entweder immer an ihm flicken, oder er muß den Einsturz des ganzen Gebäudes fürchten. Jede Oberflächlichkeit und flüchtige Behandlung der wahren Elemente eines Gegenstandes rächt sich unausbleiblich. Stets muß man zu ihnen zurückkehren; der sichere Fortschritt ist sonst unmöglich, die Schüler tappen unsicher umher, verlieren dadurch das Zutrauen zur Sache und zum Lehrer und damit alle Lust und Freudigkeit am Lernen. Die tüchtigsten praktischen Lehrer üben daher die Elemente ihren Schülern so fest ein, daß es wie Pedantismus aussieht. Sanguinische Anfänger dagegen eilen von Einem zum Andern, durchfliegen Alles, haben aber nachher ihre Eile bitter zu bereuen. So ist z. B. ein gründlicher Unterricht in der lateinischen Sprache ohne streng grammatischen Unterricht unmöglich; desgleichen der arithmetische ohne die gründlichste Bekanntschaft mit den Grundoperationen, der Schreibunterricht ohne vollkommene Uebung in den Grund- und Haarstrichen ꝛc.

3) Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die ersten Grundvorstellungen zurück, und leite jene aus diesen ab!

Begreiflicher Weise gilt diese Regel vorzugsweise von rationellen Gegenständen, z. B. in der Raum- und Zahlenlehre. Steht man in einem systematischen Unterrichtsgegenstande an dem zwölften Satze, der sich aus dem elften, welcher vorhergegangen ist, ableiten läßt, so thut man recht, wenn man ihn aus demselben entwickelt. Aber es gewährt eine vollständigere Einsicht in das Wesen des einzelnen Satzes und besonders des Zusammenhanges, wenn der zwölfte Satz aus dem ersten ursprünglichen Satze abgeleitet wird. Auf die Zahlenlehre angewandt, hat man daher die abgeleiteten Zahlvorstellungen häufig auf die Grundvorstellung der Einheit (der Eins) zurückzuführen. Dieses gewährt einen ganz vorzüglichen Grad der Klarheit und Gewißheit.

Aber freilich braucht es nicht immer zu geschehen, wie es auch nicht immer geschehen kann. Denn auch abgeleitete Sätze gewinnen im Bewußtsein allmählig die Anschaulichkeit ursprünglicher Sätze, und es

würde mitunter eine unnöthige Zeitverschwendung sein, wenn man immer den Ausgangspunkt von dem Centrum nehmen wollte; aber die Richtigkeit der Regel selbst wird Niemand bestreiten, obgleich sie, so viel uns bekannt, bisher noch nirgends aufgestellt worden ist. Sie ist eine Folge der wahren Elementarmethode, deren Unterschied von (sogenanntem) wissenschaftlichem Verfahren von so Vielen nicht begriffen ist.

4) Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze!

Durch diese Abstufung wird der unter 1) angegebene Zweck erreicht, der Schüler lernt den Gegenstand übersehen, die kleinen Ganzen bezeichnen die Ruhepunkte, wo eine Uebersicht gewonnen, eine Wiederholung angestellt werden kann, und sie sichert den methodischen, planmäßigen Fortschritt. Kann diese Abstufung so gemacht werden, daß der Schüler auf jeder Stufe die folgende, sich daraus entwickelnde schon errathen oder bestimmen kann, so ist das ganz vorzüglich; denn es trägt zur logischen Bildung des Schülers bei, legt den Grund zu übersichtlicher, wissenschaftlicher Betrachtung eines Gegenstandes und gewährt dem Lehrer einen Blick in die Natur seines Zöglings, ob derselbe sich zum Anbau einer Wissenschaft qualificirt oder nicht. — Ueberall also entwirf bestimmte, feste Lehrgänge!

5) Deute auf irgend einer Stufe einzelne Theile der folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, Einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen, ohne sie jedoch ganz zu befriedigen!

Diese Verfahrungsweise begründet gelegentlich das Nachfolgende und spannt die Aufmerksamkeit auf dasselbe. Kommt späterhin die weitere Ausführung und das volle Licht, so gewährt dieses dem Schüler ein wahrhaft geistiges Vergnügen, einen Genuß der höchsten, reinsten Art. „In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen“ (sagt Lessing in seiner mit Recht berühmten Abhandlung: Die Erziehung des Menschengeschlechts) „besteht die positive Vollkommenheit eines Elementarbuches, so wie die Eigenschaft, daß es den Weg zu den zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre, die negative Eigenschaft desselben war.“

6) Vertheile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt!

Dadurch schließt man das Unbekannte an das bereits Bekannte an, macht das Frühere immer mehr und mehr zum bleibenden Eigenthum und übt die Schüler in der Auffassung und Behandlung zusam-

mengesetzterer Gegenstände. Natürlicher Weise kann das Verlangte nicht überall gleich gut geschehen, es hängt zum Theil von der Natur des Stoffes ab; aber fast überall läßt sich in dieser Beziehung Einiges leisten. Am vorzüglichsten gestatten es synthetische Gegenstände, die Schreib- und Zeichnenkunst, die Zahlen- und Raumlehre ꝛc.

Durch Nr. 5. entsteht ein Vorausnehmen, durch Nr. 6. ein Nachnehmen. Beides gehört objectiv zur Einheit der Gegenstände, subjectiv zum weckenden Reiz und zur nachhaltigen Uebung.

7) Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander!

Dieser Grundsatz will, wie jeder, richtig verstanden sein.

Jacotot findet nicht nur Alles in Allem („tout est en tout"), sondern er lehrt auch Alles oder vielmehr Allerlei zu gleicher Zeit, in derselben Stunde. So ist es nicht gemeint. Denn in solcher Weise kann keine Sache ordentlich, d. h. gründlich betrachtet werden, und man richtet in den Köpfen Verwirrung an.

Harnisch schiebt in seiner Weltkunde verschiedene Gegenstände neben und in einander. So ist es auch nicht gemeint, obgleich sich seine Weise dem Richtigen nähert. Denn wenn auch die verschiedenartigsten Gegenstände in gewissen Beziehungen übereinstimmen und sich zur Einheit des Wissens ergänzen: so müssen doch wirklich verschiedene Gegenstände auch getrennt für sich behandelt werden und man hat nur ihre gegenseitigen Beziehungen nachzuweisen, klar und bestimmt erkennen zu lassen.

Noch näher kommt dem aufgestellten Grundsatze wissenschaftlich das große geographische Werk von C. Ritter, welches Geographie, Geschichte, Anthropologie ꝛc. in ihrer gegenseitigen Bedingtheit behandelt; elementarisch der unten näher zu bezeichnende neue Atlas von Dr. Vogel in Leipzig, in welchem naturhistorische, klimatologische, historische, anthropologische Verhältnisse auf das Erdganze und ihre Theile bezogen werden.

Vollständiger und ausführlicher ist der Forderung Genüge geleistet durch Zahn's Schulkalender *) und, wie ich wenigstens beabsichtigte, durch meine „Anweisung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches." Jener weiset nach, wie in den beiden Jahresabschnitten, welche mit dem ersten Advents- und dem ersten Trinitatissonntage beginnen, d. h. in der

*) Schulkalender. Tabellarische Nachweisung, wie der biblische Geschichtsunterricht in Uebereinstimmung mit dem Kirchenjahre zu ertheilen ist; mit Berücksichtigung von Bibel, Gesangbuch und Katechismus. Eine Zugabe zu Zahn's biblischen Historien. Neuss, 1835. (3 Sgr.)

festlichen und in der festlosen Zeit des Kirchenjahres sämmtliche religiöse Gegenstände: biblische Geschichte, Bibelkunde und Bibellesen, Katechismus und Gesangbuch in ihrer sachlichen Einheit zu behandeln sind. Zahn will nicht, daß der Lehrer diese vier verschiedenen Gegenstände in derselben Stunde vornehme, wohl aber in gegenseitiger Verbindung der der Sache nach verwandten Stoffe, d. h. aus allen vier Gegenständen in einerlei Zeit, z. B. in einer Woche, dasjenige, was mit einander verwandt ist, so daß das Lesen eines Abschnitts in der Bibel sich auf die in der Stunde für biblische Geschichte behandelte Begebenheit bezieht und dieselbe näher erläutert und umgekehrt; daß in der dem Katechismus gewidmeten Stunde diejenigen Lehren vorkommen, welche aus der biblischen Geschichte gezogen worden sind und die gelesenen Sprüche einschärfen; daß in derselben Woche dasjenige Kirchenlied gelernt werde, welches sich auf alle diese Gegenstände bezieht und sie erbaulich abschließt und befestigt.

Demselben Grundgedanken folgt die genannte „Anweisung" ꝛc., besonders in der neuen Auflage. Sie zeigt, wie der ganze Sprachunterricht in der Volksschule sich an das Lesebuch anschließen, derselbe Gegenstand von verschiedenen Seiten gleichzeitig behandelt werden soll. Was in der Lesestunde Gegenstand der Leseübungen gewesen, wird in der orthographischen Stunde Stoff zu Rechtschreibeübungen und Auffassung der Regeln darüber, wird in der eigentlichen Sprachlehrstunde Object des Sprachunterrichts, so daß nicht in derselben Stunde Alles durch einander gelehrt, sondern sachlich-verwandte Gegenstände, in demselben Zeitabschnitt gelehrt, mit einander verbunden werden.

In den beiden wichtigen Gegenständen: Religion und Sprache, ist demnach der obige Grundsatz durchgeführt; in dem dritten Hauptgegenstand: Sachkenntnisse oder Realunterricht, fehlt es noch an einer genügenden Anleitung. Er wird schon kommen; denn die neueste Didaktik drängt zur Befolgung des Grundsatzes hin. Derselbe verlangt nicht wechselseitige Schuleinrichtung, sondern wechselseitigen Unterricht, d. h. solchen Unterricht, daß das Eine, was gelehrt und gelernt worden, das Andere, was gelehrt und gelernt wird, beleuchtet und ergänzt.

„Alles soll in einander greifen,
Eins durch's Andre gedeihen und reifen."

8) Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt!

Die Sache, d. h. die Anschauungen, die Vorstellungen, die Begriffe, die Gedanken ꝛc., sind das Wesen, also das Wesentliche. Auf dieses richte sich überall zuerst die Aufmerksamkeit! Ist sie gefaßt, dann fügt man die Zeichen für die Sache, hörbare: Wörter und Sätze —

ſichtbare: willkürliche Zeichen und Bilder, hinzu. Denn dieſe haben in jener nun einen beſtimmten Gehalt. Ein Kleben am Worte, leeres Wortſchallweſen iſt dann nicht mehr möglich. Freilich wird Vieles auch erſt durch die Bilder und Zeichen deutlich, z. B. in der Geographie, aber der Schüler verſuche doch, wo es nur geht, zuerſt, ſich die Sache ohne Bild und Zeichen vorzuſtellen.

Dieſe Regel iſt von der höchſten Bedeutung, um ſo mehr, je häufiger ſie noch nicht befolgt wird, oder vielmehr gar nicht gekannt iſt.

9) Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenſtandes!

Es giebt äußerlich nur zwei Lehrformen. Die eine beſteht darin, daß man den Schülern den Stoff vorträgt, mittheilt, giebt; die andere darin, daß man denſelben von ihnen produciren läßt und mit ihnen producirt. Jede andere iſt aus beiden gemiſcht. Die erſte heißt die vortragende (akroamatiſche), die andere die dialogiſche Lehrform. Wendet man jene an, ſo ſpricht man den Schülern entweder einzelne Sätze vor, welche ſie nachſprechen oder nachſchreiben, oder man trägt ihnen größere Ganze vor, die ſie entweder mit dem Gedächtniß auffaſſen oder auch dem Papiere, ganz oder zum Theil, anvertrauen. Unterrichtet man dialogiſch oder geſprächsweiſe, ſo bewegt ſich der Unterricht in Fragen und Antworten, es iſt Frageunterricht. Die Fragen können ſowohl vom Lehrer als vom Schüler ausgehen. Wo Letzteres auch geſchieht, da iſt Leben, geiſtiges Leben in der Schule. Der Frageunterricht bezieht ſich entweder auf ſchon Erlerntes, er iſt examinirend, oder auf Neues, welches aus dem Geiſte des Schülers entwickelt werden ſoll, der Unterricht iſt katechetiſch oder ſokratiſch. Wir können dieſe Wörter hier ſynonym nehmen, obgleich man das erſte Wort oft allein für das zergliedernde (analytiſche), das zweite für das aufbauende, zuſammenſetzende (ſynthetiſche) Geſpräch gebraucht. Die vortragende Lehrform eignet ſich, in einzelnen Sätzen angewandt, für unreife Anfänger, welche ſprechen lernen ſollen, und, in ganzen Vorträgen ſich bewegend, nur für reife, ſelbſtdenkende, ſelbſtthätige Jünglinge. Die einzig bildende Lehrform für den Unterricht in der Elementarſchule iſt die dialogiſche, der Frageunterricht. Der geübte, gewandte Lehrer bindet ſich aber an keine Form ſtrenge und ausſchließlich. Wie nach Büffon der Styl, den ein Menſch ſchreibt, der Menſch ſelbſt iſt, ſo geht die Lehrform aus der Eigenthümlichkeit des Lehrers hervor, woraus aber nichts weniger folgt, als daß es auf die Unterrichtsform nicht ankomme. Zu dieſem Schluſſe ſind viele Lehrer, welche ſich in eine Form feſtgefahren haben, oder die Freiheit, die ſich überall nach höheren Geſetzen richten ſoll, zur Willkür verkehren wollen,

nur zu geneigt. Viel richtiger, ja, wenn man das Wort nur nicht auf bloße Aeußerlichkeiten beſchränkt, abſolut richtig iſt der entgegengeſetzte Satz: auf die Methode kommt Alles an. Dieſe wird, abgeſehen, wie es recht iſt, von Perſönlichkeiten und anderen, oft hemmenden Beſchränkungen durch den Gegenſtand beſtimmt, über welchen man unterrichtet. Sämmtliche Gegenſtände zerfallen in dieſer Beziehung in zwei Gruppen: in hiſtoriſche und rationelle. Der Inhalt jener iſt gegeben (poſitiv), der Inhalt dieſer ſtammt aus der unveränderlichen Natur des Menſchen, er wird von jedem denkenden Menſchen erzeugt. Zu jenen Gegenſtänden gehört z. B. größtentheils die Geographie, die Geſchichte, der hiſtoriſche Theil der Religionslehre, ein Theil der Sprachlehren ꝛc.; zu dieſen gehören die philoſophiſchen und mathematiſchen Wiſſenſchaften, die Sittenlehre, die Logik, die Zahlen- und Raumlehre ꝛc. Manche ſind, wie ſchon angedeutet, gemiſcht, z. B. die Sprach-, die Religions-, die Naturlehre ꝛc. Das poſitive, empiriſche, hiſtoriſche Wiſſen muß natürlicher Weiſe gegeben, mitgetheilt, es kann nicht entwickelt werden. Hier hat man nur dafür zu ſorgen, daß Alles richtig verſtanden, gut behalten und richtig wiedergegeben werde; in dieſen hiſtoriſchen Dingen kann daher die vortragende Lehrform angewandt werden. Die Kraft des Schülers, welche dabei beſonders in Anſpruch genommen wird, iſt die Empfänglichkeit (Receptivität). Damit ſie bethätigt, zur Selbſtthätigkeit geſteigert werde, muß man die Gegenſtände von dem Schüler vortragen laſſen. Dieſes iſt tauſendmal beſſer, als das ewige Sprechen des Lehrers. Nicht bloß in der Erziehung, ſondern auch im Unterricht iſt der einſilbige *) Lehrer der beſte — ein Satz, der, wie ſo viele, „ſeinen Schalk im Nacken hat", d. h. wahr iſt, wenn man ihn recht verſteht.

In Betreff ihrer bildenden Kraft ſind die hiſtoriſchen Gegenſtände von geringerem Werth als die rationellen, welche die Selbſtthätigkeit (Spontaneität) erregen. Dieſe dürfen nicht wie poſitive oder empiriſche behandelt und mitgetheilt werden; ihr Inhalt iſt zu entwickeln. Das geht langſam, iſt aber unerlaßlich. Alle wahre Bildung entſteht langſam. Es kommt bei ihnen nicht auf die Maſſe des Wiſſens, ſondern

*) „Il doit (l'amour de l'humanité et l'amour de dieu) pourtant se trouver peu sur ses levres (de l'instituteur); car la légèreté naturelle aux enfans, l'indolence des uns et la pétulance des autres demandent plutôt une certaine sobriété de paroles qu'une funeste effusion de sensibilité. A l'énergie de la tendresse on doit toujours unir l'inergie de la justice, et de la bouche d'un instituteur le blâme et l'éloge doivent sortir avec une franchise égale, mais avec la même sobriété."

Nouveau manuel des écoles primaires, Paris, 1836, pag. 171.

auf die Entwicklung der Denkkraft, die Uebung der Darstellungs- und Sprachkraft an. In der Art ihrer Behandlung zeigt sich die Stümperhaftigkeit oder die Meisterschaft des Lehrers, als eines Jugendbildners. Sokrates, der große Meister, verglich sich mit einer Hebamme. Nur durch den rationellen Unterricht gelangt der Schüler zur Selbstthätigkeit. Das historische Wissen wird darum nicht gering geschätzt; aber sein Werth ist in Betreff der Bildung ein untergeordneter, es muß daher in jeder Schule auch eine untergeordnete Rolle spielen. Der Lehrer, welcher nur historische Sachen giebt, oder alle Gegenstände wie historische behandelt, bildet nie zur Selbstthätigkeit; aus seiner Schule gehen dumme, abergläubische, denkscheue oder wenigstens das Wissen überschätzende Menschen hervor. Nur derjenige Lehrer, welcher das innere Leben den Schülern zu klarem Bewußtsein zu erheben, ihren Geist an rationellen Dingen zu entwickeln, zu stärken und zu stählen vermag, nur ein solcher ist ein Jugendbildner im eigentlichen Sinne des Wortes. Alles Andere ist eher ein Abrichten, denn ein Unterrichten, ein Anlernen, aber kein Entwickeln, kein Entfalten, kein Bilden. Wo es also nur angeht, muß man dialogisch verfahren. Dieses setzt voraus, daß der Lehrer den Unterrichtsstoff in die dialogische Form gebracht habe, oder daß sein Geist in dialogischer Form denke, daß sich ihm die Gegenstände in Fragen auflösen, in deren Aufstellung und Entwicklung er sich Gewandtheit angeeignet hat. Einzelnes kann und soll den Schülern in die Feder gesagt (diktirt) werden, z. B. im Rechtschreibeunterricht; aber es giebt keine Diktirmethode, denn sie ist eine Unmethode, ein Ueberrest aus alter, schlechter Zeit. In der Schule muß das Denken, also das Fragen und Antworten, das Suchen und Finden, das Leben und nicht der Tod herrschen. Wo der Lehrer rüstig und treffend fragt, die Schüler hurtig, geläufig, richtig, auch besonders in richtigen Accenten antworten, da ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwicklung und Geistesentfesselung (Emancipation des Geistes nach Jacotot), da entwickeln sich Keime und Knospen, die im Leben die schönste Blüthe und die edelsten Früchte versprechen, da ist die Schule eine Stätte der Gymnastik des jugendlichen Geistes.

Aus dem Bisherigen und Früheren folgt, daß wir den sogenannten formalen Zweck allenthalben im Elementarunterricht dem materialen und jedem andern überordnen; wir wollen Entwicklung und Uebung der Kräfte durch Alles, was wir beginnen und treiben. Aber man meine nicht, daß die Art der Behandlung eines Gegenstandes, wie der formale Zweck sie fordert, der Natur dieses Gegenstandes (Objectes) widerspreche. Das Subjective und Objective stimmen mit einander überein. Nur darf man dabei nicht an die Form manches, sogenannten wissenschaftlichen Systems (z. B. des Euklidischen) denken. Der

formale Zweck verlangt genetiſche Behandlung aller Gegenſtände, die Solches zulaſſen, weil dieſe eben auch alſo in's Daſein oder in's Bewußtſein der Menſchen gekommen ſind. Die Art und Weiſe, wie die Gegenſtände des Wiſſens gefunden worden, iſt zugleich die wahrhaft bildende Methode. Natürlich vermeidet man alle vorgekommenen Ab- und Irrwege. Aber die Richtung des Menſchengeſchlechts bezeichnet auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des Einzelnen. Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menſchengeſchlecht Jahrtauſende gebraucht hat. Er ſoll aber nicht mit zugebundenen Augen, ſondern ſehend an das Ziel geführt werden; er ſoll die Wahrheit nicht als Reſultat empfangen, er ſoll ſie entdecken. Der Lehrer hat dieſe Entdeckungsreiſe zu dirigiren, alſo auch nicht bloß zuzuſehen. Aber der Schüler ſtrengt ſeine Kräfte an. Umſonſt ſoll er nichts haben und bekommen. Nur wer da hat und ſtrebt, dem wird gegeben. Man wird nicht weiſe durch fremde, ſondern durch eigene Weisheit, ſagt irgendwo Montagne. Aber je mehr die Kräfte entwickelt werden, deſto mehr Material wird auch gewonnen, und umgekehrt. Die formale und materiale Bildung wachſen in gleichem Verhältniß. Eine rein oder bloß formale Bildung exiſtirt gar nicht. Umgekehrt aber kann man Kenntniſſe ſo vorlegen und lernen (Wörter lernen) laſſen, daß dabei gar keine Bildung herauskommt. Nimmermehr iſt dieſes aber auch eine, dem Stoffe angemeſſene Behandlung. Sie iſt der Materie und der Natur des Subjects in gleichem Grade zuwider. Die beſte formale Bildung iſt auch die beſte in materieller Hinſicht. Wo die Kräfte am energiſcheſten gebildet werden, da wird auch am meiſten wahrhaft gelernt. Die ächte Lehrmethode iſt nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenſtande angehängt wird; ſie geht aus der Natur deſſelben hervor, ſie iſt ſein Weſen ſelbſt, die Natur der Sache. Bei der wahren Methode ſtimmt die ſubjective Seite mit der objectiven vollkommen überein. Befriedigt die Methode wahrhaft die Natur des lernenden Individuums, ſo entſpricht ſie auch dem Weſen der Wiſſenſchaft. Zwiſchen Subject und Object giebt es hier gar keinen Zwieſpalt. Um aber die rechte Methode zu finden und eine als ſolche ausgegebene zu beurtheilen, muß man vorzugsweiſe ſeinen Blick auf das Subject richten. Die Wiſſenſchaften ſind zu häufig verkehrt behandelt worden. Auch iſt hier nicht die Rede von dem Wiſſenden, ſondern von dem Nicht-Wiſſenden, dem Lernenden. Wo ſcheinbar oder wirklich ein Zwieſpalt, ein Mangel der Congruenz entſteht, da denkt man mit Recht mehr an die Heiligkeit der Intelligenz und Natur des Schülers als an die Heiligkeit der Wiſſenſchaft. Das erſte Merkmal einer (der) guten Methode iſt dieß, daß ſie ſubjectiv-richtig, d. h. pädagogiſch ſei. Aber wenn ſie dieſes

iſt, ſo iſt ſie gewiß auch objectiv-richtig. Wer eine Wiſſenſchaft zu einer Disciplin macht, macht ſie auch zu einer Doctrin.

III. Regeln für den Unterricht in Betreff äußerer Verhältniſſe, der Zeit, des Ortes, des Standes ꝛc.

Daß bei der Einrichtung einer Schule, welche nicht in abstracto für die Jugend der Menſchheit, ſondern für die Kinder beſtimmter Eltern, in der Regel für einen zum voraus beſtimmten Lebensberuf, auf einer gewiſſen Stelle des Erdbodens, zu einer feſtgeſetzten Zeit, kurz unter gegebenen äußeren Verhältniſſen errichtet wird, auf dieſe Verhältniſſe Rückſicht genommen werden müſſe, verſteht ſich von ſelbſt. Wie, in wie fern, in wie weit? ꝛc. läßt ſich bei der unendlichen Verſchiedenheit der äußeren Verhältniſſe nicht in jeder Beziehung unter allgemein-gültige Regeln bringen. Es kann daher hier nur erwartet werden, daß die Aufmerkſamkeit der Leſer auf die etwa in Ueberlegung zu ziehenden Hauptrückſichten hingelenkt werde. Die Ausführung ſelbſt muß den betreffenden Perſonen nach Maaßgabe der Lage der Dinge und ihres Urtheils über ſie in jedem einzelnen Falle überlaſſen bleiben. Schon aus dieſem Umſtande erſehen wir, daß dem Schulleiter oder Lehrer nie die eigene Beurtheilungsgabe erlaſſen werden kann. Ein Buch, welches eine Theorie für Lebensverhältniſſe aufſtellt, leiſtet manchmal viel, aber nicht Alles. „Das Beſte", ſagt Göthe, „iſt der Geiſt, in dem wir handeln."

Das Weſentlichſte, was wir in Betreff allgemeiner Berückſichtigung beſtehender Verhältniſſe zu ſagen haben, faſſen wir in folgende Sätze:

1) Betreibe mit deinen Schülern die Gegenſtände mehr nach- als neben-einander!

Dieſer Grundſatz beſtimmt die Vertheilung der Gegenſtände in Bezug auf die Schulzeit. Er geht von den Gedanken aus, daß der Menſch in der Regel Mühe genug hat, zu derſelben Zeit einen neuen Gegenſtand zu ergreifen, daß es gerathen iſt, gleich zu Anfang ſich mit aller Kraft auf denſelben zu legen, um die erſten Schwierigkeiten möglichſt bald zu beſeitigen, daß durch eine gleichzeitige Beſchäftigung mit verſchiedenen Hauptgegenſtänden eine geiſtige Zerſplitterung entſteht, welche für die geſunde, einheitliche Bildung des jugendlichen Geiſtes große Nachtheile herbeiführt ꝛc. Die Sache iſt für ſich klar. Es geht dem Geiſte wie dem Körper. Vielerlei Speiſen verderben dieſen, und vielerlei Arbeiten zerſtreuen und ſchwächen jenen. Der geſunde Menſch ißt ſich ſatt an einer Speiſe, und jeder geſcheute oder geſcheite Er-

wachſene wird zu derſelben Zeit nicht mehrerlei Neues anfangen. Mit der Jugend verhält es ſich nicht ganz, aber doch ungefähr ebenſo. Deswegen iſt und bleibt es fehlerhaft, zu derſelben Zeit mehrere Sprachen mit einem Knaben anzufangen, und es gehört zur pädagogiſchen Weisheit, die Hauptkraft zu einer und derſelben Zeit an einem Gegenſtand zu üben. Sind die Schwierigkeiten deſſelben beſeitigt, ſo wird ein neuer Gegenſtand begonnen, und jener nur als Nebengegenſtand, wenn auch mit Eifer, fortgeſetzt. Für die Elementarſchule haben dieſe Forderungen nicht das hohe Gewicht, wie für die höheren Schulen, aber ſie gelten doch auch hier. Arbeitet nur ein Lehrer an einer Schule oder nur in einer Klaſſe, ſo hat die Ausführung der aufgeſtellten Regel keine beſonderen Schwierigkeiten; wo aber das Fachſyſtem eingeführt iſt, da gelingt eine genügende Ausführung derſelben nicht ſo leicht. Grundſatz muß ſie aber immer ſein.

2) Berückſichtige den (wahrſcheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings!

In jedem Menſchen ſoll die Menſchheit ausgebildet werden. Dieſe Aufgabe haben beſonders die Elementarſchulen zu löſen, indem ſie den Grund zur allgemeinen Menſchenbildung von unterrichtlicher und, ſo weit es angeht, von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche Wichtigkeit dieſer Aufgabe aus dem Auge verſchwinden. Auch nehmen die irdiſchen Verhältniſſe nach der Schulzeit die meiſten Menſchen in ſolchem Grade in Anſpruch, daß leicht nachgeholt wird, was etwa an Bildung für den ordinären Brauch im Leben verſäumt worden ſein ſollte. Solches kann aber von den Mängeln der allgemeinen Bildung nicht geſagt werden. Aber dennoch können und ſollen, ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, die künftigen Standesverhältniſſe der Kinder berückſichtigt werden. Beſteht eine Elementarſchule aus Kindern, welche in der Folge ſtudiren oder in höhere Bürgerſchulen eintreten ſollen, ſo kann der Unterricht auf den unteren Stufen dieſer langen Bildungszeit anders, nämlich gründlicher, umfaſſender oder auch theoretiſcher behandelt werden, als wenn die Elementarſchule den in ihr verſammelten Kindern die ganze Schulbildung zu geben hat. Hier muß der Unterricht durchaus ſtets einfacher Art ſein, und er darf die praktiſche Richtung nimmer verleugnen. Unter praktiſcher Richtung verſtehe ich nicht die unausgeſetzte Berückſichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreiſe, ſondern die Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts giebt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüths, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat. Alles, was er lernt, muß unmittelbar entweder auf den menſch-

lichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein. Solchen Unterricht nenne ich im edlen Sinne des Wortes praktisch. Wenn eine Schule unmittelbar und ausschließlich nur die künftigen Bedürfnisse berücksichtigen wollte, so würde diese Richtung nicht eine praktische, sondern eine praktikantische genannt werden müssen; der Lehrer derselben wäre nicht ein Praktiker, sondern ein Praktikant. Vor einem solchen hat Niemand Respekt, wohl aber vor einem guten, verständigen und gewandten Praktiker. Denn wir haben die Schüler nicht für die Schule, sondern für das Leben zu bilden.

3) Unterrichte (erziehe) culturgemäß!

Mit diesem einen Worte „culturgemäß" will ich Alles sagen, was in Berücksichtigung der äußeren gegebenen Verhältnisse noch zu bemerken wäre.

Wir stellen damit also für den Unterricht und für die Erziehung überhaupt das Princip der Culturgemäßheit auf und ordnen es neben das der Naturgemäßheit. Jenes steht zu diesem im Verhältniß der Unterordnung. Naturgemäß zu verfahren, ist die höchste, allgemeinste formale Forderung für jeden Erzieher. Es ist das ewige Ideal, dem entgegen zu streben ist. Aber dieses Princip selbst setzt und bestimmt nicht Alles, worauf in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, indem es nur eine allgemeine Norm aufstellt, nach welcher jede Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit in Betreff ihres Werthes oder Unwerthes beurtheilt werden kann. Die näheren Bestimmungen enthält das Princip der Culturgemäßheit, d. h. der Gedanke, daß bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die gesammte Cultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der Einzelne angehört, im weiten und umfassenden Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden muß. Man hat dies früher oft übersehen. Darum deute ich die wesentlichsten Gesichtspunkte wenigstens an.

Das Princip der Culturgemäßheit kann mit dem der Naturgemäßheit in Collision oder Conflict gerathen. Für diesen Fall haben wir schon erklärt, daß dieses jenem übergeordnet sei. Naturwidrig zu verfahren, kann nie gerechtfertigt werden; wohl aber erheischt es die Pflicht, sich den Forderungen der Verbildung, der Afftercultur entgegenzusetzen, um den Einzelnen oder die Gesammtheit zur Naturgemäßheit zurückzuführen. Gegen die entartete Cultur muß man bei der Natur Hülfe suchen. Aber plötzlich und auf einmal läßt sich dieses selten bewerkstelligen. In diesem Stücke huldigen wir dem Princip der Reformen. Es ist naturwidrig, Menschen zu Sclaven und Leibeigenen zu machen, deßhalb darauf zu denken, diese Schande der Menschheit zu vertilgen.

Ob es aber darum gerathen sei, die Sclaven überall plötzlich für ganz frei zu erklären, ist eine andere Frage, die gewiß kein Besonnener, ohne alle Ueberlegung, ohne alle Einschränkung, beantworten wird. Sich nach der herrschenden Mode zu kleiden, gehört für die sogenannten Gebildeten zur Cultur, gleichviel, ob die Mode der Körperbeschaffenheit zuträglich ist oder nicht, und ob sie den Leib entstellt oder erhebt. Das ist auch eine Art körperlicher und geistiger Sclaverei für die Einzelnen. Ob es nun von diesen wohlgethan sei, der Mode plötzlich allen Gehorsam aufzukündigen und die Kleidung nach eigenem Ermessen zu wählen, verdient doch gewiß einige Ueberlegung. Denn leicht könnte es sein, daß ein Solcher sich dadurch wegen des Urtheils der Menge, also wegen der herrschenden Cultur, solche Nachtheile zuzöge, welche den Zwang, den die Herrschaft der Mode auflegt, weit übertreffen. Daß nur durch die Kenntniß der griechischen und lateinischen Sprache allgemeine Bildung gewonnen werden könne, ist zwar oft behauptet, der Beweis dafür aber nie geliefert worden, vermuthlich deswegen nicht, weil er sich nicht liefern läßt. Ob es aber darum einen Fortschritt in unserer Cultur begründen würde, wenn wir unsere Jugend, die für das höhere Leben gebildet werden soll, von diesen Unterrichtsgegenständen entbinden wollten, ist doch gewiß des Nachdenkens sehr würdig. Daß die Kenntniß der französischen Sprache und die Mundfertigkeit darin den Töchtern unserer höher gestellten Familien keinen großen Gewinn in Betreff der Geistesbildung bringe, ist allgemein anerkannt. Aber mit diesem Zugeständniß hat man den Schluß, daß der Unterricht in der französischen Sprache aus allen Mädchenschulen entfernt werden müsse, noch nicht gebilligt. Durch diese Beispiele wollen wir nichts weiter verdeutlichen, als dieses, daß auf die Sitten und Gebräuche unserer Zeit und unseres Standes, auf den Geist der Zeit, in dem wir leben, auf die Nationalität unseres Volkes, kurz auf die Cultur der Gegenwart und der Umgebung bei aller Erziehung Rücksicht genommen werden müsse. „In wie weit" läßt sich im Allgemeinen nicht festsetzen. Aber eine negative Bestimmung ergiebt sich aus der Vergleichung des Princips der Culturgemäßheit mit dem der Naturgemäßheit: Was naturwidrig ist, ist verwerflich, wenn es auch noch so sehr culturgemäß wäre; je mehr das Culturgemäße mit dem Naturgemäßen übereinstimmt, desto edler, vortrefflicher und einfacher ist die Gestaltung des Lebens. Und es folgen daraus die Aufforderungen: Mache nichts mit, was etwa die Cultur der Zeit oder der herrschende Geist derselben verlangt, wenn es der Natur zuwider ist, und bestrebe dich, die Cultur mit der Natur in Harmonie zu setzen! In wie fern du nun überhaupt den Anforderungen des Princips der Culturgemäßheit Folge leisten willst oder Folge zu leisten für weise und klug erachtest, muß deiner eigenen

Beurtheilung, deinem ethiſchen Sinne und dem Streben nach Wahrheit überlaſſen werden. Wer das Bedürfniß des Lebens kennt, wie es iſt, wird dem Satze beiſtimmen, daß die Praxis der (geläuterten, wahren) Theorie nachgebildet werden müſſe, aber auch zugeben, daß, was die Theorie aufſtelle und verlange, nicht überall ſogleich in's Leben gerufen werden könne. Ich gebe zwar keinen Zwieſpalt zwiſchen Theorie und Praxis zu; *) denn was richtig iſt, muß dem Leben überall zuſagen, und wo die Theorie etwas ſetzt, was praktiſch nicht durchgeführt werden kann, da iſt die Theorie falſch, oder ſie maßt ſich Beſtimmungen an, die nicht in ihr Gebiet fallen; aber dennoch kann man nicht leugnen, daß alle allgemeinen theoretiſchen Anforderungen nur mit weiſer und umſichtiger Ueberlegung in's Leben übergeleitet werden müſſen. Wir beginnen unſer Leben nicht mit Nichts, nicht mit dem abſoluten Anfang, ſondern wir ſetzen das der letzten Generationen fort; unſer Daſein wird alſo zum Theil durch ererbte Inſtitutionen, durch Sitten und Gebräuche, welche allgemein angenommen worden, überhaupt durch die Geſchichte mit beſtimmt. Entdecken wir nun einen Widerſpruch zwiſchen dem, was iſt und beſteht, und dem, wie es ſein ſollte, ſo haben wir die Zeit, unſere Umgebung und Zeitgenoſſen für das Beſſere zu gewinnen und das Schlechte zum Beſſeren umzubilden. Es gehört dazu, nämlich zur richtigen Erkenntniß des Wahren und zur richtigen Beurtheilung, was von dem Wahren und Guten unter gegebenen Verhältniſſen in beſtimmten Zeiten zu realiſiren ſei, ein erleuchteter Verſtand und eine umſichtige Prüfung aller vorliegenden Verhältniſſe. Denn nicht Alles, was im Allgemeinen wahr und gut iſt, paßt auch für alle individuellen Verhältniſſe. So offen und unverholen ſpricht man mit Recht zu Menſchen, denen man ein reines, edles Herz zutraut. Man ſtellt ihnen die Forderung, nach dem Wahren und Großen immer und

*) Eben ſo wenig gebe ich einen Zwieſpalt zwiſchen der Ueberzeugung und dem Handeln eines Menſchen zu. Man behauptet wohl, Einer könne ein tiefer Kenner der Moral und doch ein ſchlechter Menſch, ein großer Theologe und doch ein gottloſer ſein. Aber es iſt nicht ſo. War Einer dieſes, ſo war er gewiß nicht Jenes; wahres Wiſſen ſtimmt immer mit dem Wollen überein, der theoretiſche Geiſt mit dem praktiſchen, Intelligenz und Wille. „An ihren Früchten ſollt ihr ſie erkennen!“ Einer ſchlechten Handlung liegt immer auch ein Irrthum zu Grund. Aber nicht umgekehrt: ein theoretiſcher Irrthum macht einen ſchlechten Menſchen in der Praxis; glücklicher Weiſe ſind die Menſchen nicht immer conſequent. — Rühmt ſich Einer daher des Beſitzes der abſoluten Wahrheit, der abſoluten Philoſophie ꝛc., in Hochmuth, Eiferſucht, Bosheit und Tücke des Herzens: glaubet nicht an die Lehre, die er vorträgt. Die Früchte fehlen ja, d. h. der Beweis.

überall zu trachten ihr Leben lang; aber man ist auch ehrlich genug, zuzugeben, daß sich nicht überall alles Wahre und Gute realisiren lasse. Nur auf die Erforschung des Wahren an sich darf die Rücksicht auf Zeitverhältnisse und Umstände keinen Einfluß haben. Die Wahrheit, objectiv, ist das höchste, heiligste Gut der Menschheit, die Wahrhaftigkeit, subjectiv, eine Eigenschaft, ohne welche sich an Keinem etwas Gutes findet. Jene ist das Heilige, diese behandelt das Heilige heilig, d. h. sie strebt darnach, es möglichst rein aufzufassen, ohne dabei fremdartigen Betrachtungen: ob die Wahrheit auch nützlich sei, ob ihre Verbreitung vielleicht nachtheilige Folgen herbeiführen könne, ob nicht vielleicht das gute Herz darunter leide, Einmischungen zu gestatten. Erst bei der Einführung und Verbreitung der Waheheit geht man mit der Weisheit zu Rath, nicht um sogenannter weltkluger Zwecke, sondern einzig um der Wahrheit selbst willen. Der strebende Mensch wird diese Wahrheit nicht zur Beschönigung seiner Faulheit, die Alles beim Alten läßt, mißbrauchen. Denn zu machen, daß es besser werde, darum leben wir. Aber dem redlichen Wahrheitsfreund gewährt der Gedanke, daß der Zustand der Cultur sich nach der Natur der Dinge nicht auf einmal umgestalten lasse, einigen Trost, wenn ihm das edelste Streben mißlingt, und er schöpft daraus die Ueberzeugung, daß nie eine Zeit kommen werde, wo die Menschheit am Ziel der Vollendung steht. Denn das Princip der Culturgemäßheit kann sich wohl dem der Naturgemäßheit nähern; es wird dasselbe aber niemals vollkommen decken (mit ihm congruiren).

IV. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrers.

Nicht von dem ganzen Sein und Streben des Lehrers, nicht von den allgemeinen Eigenschaften des erziehenden Lehrers, seiner Gewissenhaftigkeit, seiner Treue, seiner Sittlichkeit ꝛc., sondern nur von den Eigenschaften des Lehrers ist hier die Rede, welche den Unterricht bildend und fruchtbar machen, insofern sie aus der Persönlichkeit des lehrenden Subjects hervorgehen.

1) Suche den Unterricht anziehend (interessant) zu machen!

Was unsere Theilnahme, unsere Aufmerksamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, was unser Lebensspiel auf eine naturgemäße Weise erregt und erhöht: nennen wir anziehend oder interessant. Es ist natürlich, daß wir uns mit dem Interessanten gern beschäftigen; denn die Lustgefühle des Menschen lieben Steigerung des inneren Lebensspieles. Will man sich daher der ungetheilten Aufmerksamkeit einer ver-

sammelten Menge bemächtigen, sie fesseln: so muß man darnach trachten, ihr durch unsere Persönlichkeit oder durch die Art und Weise, wie wir einen Gegenstand behandeln, was dann wieder ein Ausfluß der Persönlichkeit ist, reines Interesse einzuflößen oder interessant zu werden. Das Interessante erregt nicht ein gemeines, sondern ein höheres, ein freies oder reines Interesse, das nur der Mensch, der gebildete Mensch, kennt und das selbst wieder schon an und für sich zur Bildung beiträgt. Für den Lehrer aber hat die Fähigkeit, den Unterricht interessant zu machen, noch ein höheres Interesse, weil sie den Erfolg hat, daß der Schüler ein freies Wohlgefallen an dem Wahren, Schönen und Guten bekommt und sich mit diesen großen Dingen gern beschäftigt. Wir fragen daher: Wodurch wird der Unterricht interessant? und antworten: 1) durch den Wechsel; 2) durch die Lebendigkeit des Lehrers; 3) durch seine ganze übrige Persönlichkeit. „Der Wechsel ist die Würze des Lebens", sagt ein bekanntes Sprichwort. Wie sollte es nicht ein Bedürfniß für die Jugend sein, denselben (meist an sich trockenen und todten, in seiner Wichtigkeit für's Leben ꝛc. von der Jugend nicht erkennbaren) Lehrstoff in mannigfaltigen Formen und Gestalten erscheinen zu sehen? Denn in der Mannigfaltigkeit der Stoffe kann der Lehrer die Abwechselung in der Regel nicht suchen, sondern in der Form der Behandlung, in der Manier. Ehe das Kind den einfachsten Buchstaben gut schreiben kann, muß es ihn tausendmal schreiben. Bedenket, Lehrer, was dazu erfordert wird! Darum denket auf Mannigfaltigkeit, Veränderung und Wechsel! — Aber der Wechsel thut nicht Alles, nicht einmal das Meiste; mehr schon die Lebendigkeit, die Erregtheit, die Frische des Lehrers, seine natürliche (also natürlich-sichtbare, nicht gemachte) Lust zu lehren und sich mit Kindern zu beschäftigen, seine Freude an dem Gelingen schwacher Versuche ꝛc. Wir haben aber gesehen, daß die Unterrichtskunst nicht eine Kunst mitzutheilen, sondern zu erregen, zu wecken, zu beleben sei. Aber wie willst du ohne Erregtheit erregen, ohne Selbstthätigkeit das Schlafende wecken, ohne Leben beleben können? Nur das Leben erzeugt das Leben; von dem Tode aber geht der Tod aus. Darum eigne dir möglichst frische Lebendigkeit an! Diese besteht nicht in äußerer Hast, unruhigem Fechten mit den Händen, nicht in Mienen und Grimassen; sondern sie ist das Leben des Geistes, das sich freilich auch in dem Gesichte, in der Haltung des Leibes und in der Bewegung der Glieder kund thut. Manche Menschen sind in dieser Beziehung ungemein vor andern von der Natur begünstigt. Die Erziehung thut aber auch viel dazu, wie man an den Kindern bewegter Eltern, an den Schülern bewegter Lehrer sehen kann. Darum kann auch jeder Lehrer, der sich die Bildungsfähigkeit erhalten hat, viel dazu beitragen, daß er die rechte Lebendigkeit gewinne; z. B. durch den Um-

gang und die Anschauung erregter Menschen und Lehrer; durch nüchterne, naturgemäße Lebensweise (denn Vieles hängt dabei vom Körper ab), der es nicht an belebendem Wechsel fehlt; durch die Vorstellung von dem Werth und der Bedeutung des Lebens, in Thätigkeit zugebracht, indem wir doch nur so viel gelebt haben, als wir thätig gewesen sind; durch die Anschauung der unendlichen Thätigkeit in dem Naturleben, besonders wenn der Frühling die Erde besucht; durch den Umgang mit der Welt der Kinder und durch höhere, religiöse Verständigung über den Zweck des Daseins und den Gedanken an eine Vorsehung, die den Menschen berufen hat, daß er wirke, so lange es Tag ist. Kurz, durch deine ganze Persönlichkeit suche den Unterricht interessant zu machen! Gehört man in dieser Beziehung nicht zu den von der Natur Hochbegünstigten, nun so eigne man sich an, was und wie viel man kann! Der redliche Wille und das freudige Wirken vermögen nicht Alles, aber sehr viel.

2) Unterrichte mit Kraft!

Ich habe manchmal darüber nachgedacht, worin eigentlich die disciplinarische, didaktische, doctrinelle Kraft mancher Lehrer, die sich durch diese Eigenschaft auszeichneten, liegen möchte, und woher der Mangel dieser Erscheinungen in andern Schulen? Ich fand die Quelle in der Energie und Entschiedenheit des Willens oder in dem Mangel dieser Eigenschaften, kurz in der Kraft des Charakters. Bei Unentschiedenheit, Unfestigkeit, Unmannhaftigkeit ꝛc. leistet man in der Welt in keinem Stücke etwas, das der Aufmerksamkeit der Zeitgenossen würdig wäre. Wie würde man sich daher täuschen, wenn man glauben wollte, selbst bei schwankenden Ansichten, unbestimmten Gefühlen und Kraftlosigkeit des Willens die Dummheit der Jugend in Gescheitheit, die Ungeschicklichkeit in Geschicklichkeit, die Flüchtigkeit in Aufmerksamkeit, die Rohheit in Bildung umwandeln zu können! Die Kraft des Charakters läßt sich durch nichts ersetzen, weder durch Beten noch durch Singen, weder durch Geduld noch durch Demuth, ja nicht einmal durch die Blüthe des Lebens im Gemüth, die Frömmigkeit, selbst. Das möchte angehen, wenn die Jugend von selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte! Aber diese Eigenschaften finden sich nicht von selbst, werden nicht empfangen und erseufzt, sie wollen in Anstrengung aller Kräfte erworben sein. Darum gilt es hier nicht einer passiven oder negativen, sondern einer entschieden positiven Einwirkung. Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weiß, was er will, warum er das will, was er will, und welche Mittel die Ausführung seines Willens sichern, nur ein solcher erzieht entschiedene, charakterfeste, energische

Menſchen. Es giebt eine Anſicht, welche ſich vor dieſen Dingen fürchtet und eine Scheu hat, ſolche Eigenſchaften den Erziehern der Jugend zu wünſchen, wähnend, daß ſie zur Frechheit, zur Unfrömmigkeit oder gar zur Gottloſigkeit führen. Aber dieſe Anſicht bezeugen wir der Mattherzigkeit, Einfältigkeit und Verzweiflung an Allem, was in der Welt und in der Menſchennatur Edles und Großes liegt, und wir weiſen zu ihrer Widerlegung hin auf Männer, wie Luther einer war, in dem ſich die höchſte Energie des Charakters mit der entſchiedenſten Gottesfurcht paarte. Leider hat ſich vieler Menſchen unſerer Tage eine ſolche Verzweiflung an der Richtung der Zeit und ein ſolches Mißtrauen gegen das in der Menſchennatur liegende unüberwindliche und unverwüſtliche Gute bemächtigt, daß ſie Erziehungsgrundſätzen huldigen, die, wenn ſie herrſchend würden, die Welt in ein allgemeines Kloſter verwandelten. Wir dagegen huldigen mit allen ſtrebenden Menſchen einzig der Entſchiedenheit, der Mannhaftigkeit, der Tapferkeit, der Selbſtthätigkeit — im lautern Dienſte des Wahren und Guten.

Gehet hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt, und ſchauet, was er vollbringt! Seine Erzeugniſſe ſind: geregelte, angeſtrengte Aufmerkſamkeit, die ſich im Blick der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in Allem kund giebt (manifeſtirt). Und das ſind doch Eigenſchaften, die der Menſch im Drange des Lebens, dem Keiner entgeht, der nicht die Schätze des Cröſus beſitzt, gebrauchen kann. Jene Eigenſchaften des Lehrers ſind die wahren, allein ausreichenden, viel hundert Künſte und Künſteleien unnöthig machenden Disciplinarmittel. Sie vereinigen ſich in der disciplinariſchen, doktrinellen, didaktiſchen Kraft des Lehrers, welche eine Frucht iſt der Energie des Charakters.

3) Stehe nie ſtill!

Es iſt nicht genug, daß man an das Sprichwort, „Stillſtand iſt Rückgang", denkt; man muß hinzufügen, was oben auseinander geſetzt wurde, daß man nur ſo lange zur Bildung Anderer befähigt iſt, als man an ſeiner eigenen Bildung fortarbeitet, und die Schule ſelbſt, den Umgang mit Kindern und den Unterricht als ein Hauptmittel zur Bildung betrachtet. Die Bildung iſt nie und nirgends etwas Fertiges und Gemachtes, ſondern ein Werdendes und Lebendiges, das ohne Thätigkeit, Bewegung, Wachsthum gar nicht gedacht werden kann. Wenn es nun wahr iſt, daß die Bildung Anderer vorzüglich in deren Erregung beſteht, dieſe Erregung ſelbſt aber von der Selbſtthätigkeit des Erregenden abhängt, ſo geht daraus hervor, daß ein ſolcher Unterricht für den Lehrer ſelbſt eine Schule der Selbſtbildung im höchſten Sinne des Wortes genannt werden muß. Da nun der Lehrer einen großen

Theil des Tages mit Unterrichten zubringt, so muß er es, ist sein Unterricht anders wirklich die Erregung Anderer und dadurch Selbsterregung, in der eigenen Bildung leicht weiter bringen als andere Menschen; wo nicht, so wird es auch wohl mit der Bildung, die Andere von ihm empfangen, schlecht bestellt sein. Arbeite darum stets an deiner Bildung, an der allgemeinen als Mensch, an der besonderen als Lehrer! Weiterschreiten in Erkenntnissen und Einsichten, Entwicklung des Gefühls-, besonders des religiösen Lebens, Erhöhung der Thatkraft! Von dem Ersten und Letzten haben wir genug geredet; darum nur noch von dem Zweiten einige Worte.

Die tiefste, unversiegbarste Quelle unermüdeten Strebens liegt in wahrer, ungeschminkter, ich möchte sagen — wenn man den Ausdruck nicht mißverstehen will — natürlicher Religion, d. h. in der Religiosität, welche das natürliche, unverlierbare, eingefleischte Eigenthum des menschlichen Herzens ist. Ich nenne sie natürlich, um sie von andern, namentlich von uneigentlichen oder künstlichen religiösen Stimmungen zu unterscheiden. Denn es ist, selbst unter Lehrern, nur zu sehr Sitte geworden, die Religiosität des Menschen in Wortformeln, Lehrsätzen und äußeren Bekenntnissen zu suchen, als bestehe sie in der rationellen Anerkennung irgend einer Wahrheit und nicht vielmehr in der lebendigen Richtung des Innersten der Seele auf die göttlichen Dinge. Da dünkt sich Mancher in seinem tollen Wahn ein religiöser Mensch und Religionslehrer zu sein, wenn er sich zu dem Inhalte einer Glaubensformel bekennt, oder er sieht gar mit Verachtung auf einen Andern hinab, der, vermeintlich von der untrüglichen Lehrformel abweichend, die Religiosität mehr oder eigentlich allein in dem Leben des Gemüths erblickt! In dieser Beziehung beherrschen noch unendliche Vorurtheile Tausende von Menschen, auch von Lehrern! Ich habe Lehrer in der Schule beobachtet, die in dem Rufe religiöser Rechtgläubigkeit standen und in ihrer Schule wenig oder gar nichts von eigentlicher Religiosität gefunden; denn das Lernen des Katechismus und der Sprüche, das todte Bekenntniß eines Symbolums, das starre Festhalten am herkömmlichen Buchstabenglauben und das Messen Anderer nach dem Leisten eines Katechismus kann man doch eher alles Andere als Religiosität nennen. Und ich habe Lehrer beobachtet, über die das scharfe Gerücht der Heterodoxie erging, und in deren Schulen wahrhaftige, lebendige Religiosität, nämlich Ehrfurcht vor dem Göttlichen und Heiligen, inniges Gefühl für das Große und Erhabene und lebendiges Streben nach dem Rechten und Guten, gefunden. Das Gemüth des Menschen ist die Wurzel der Religiosität, und wie überhaupt wahre Bildung nie ein fertiges, gemachtes Ding ist, so muß die Religiosität stets frisch und lebendig aus dem Herzen des Menschen entspringen,

oder sie ist gar nicht vorhanden. Sie in dem Bekenntniß todter Buchstaben suchen, ist eine der größten Verirrungen, zu welchen die Menschen sich haben fortreißen lassen. Glücklich daher der Lehrer, dem die frische Quelle religiöser Gefühle und Gesinnungen unaufhörlich sprudelt! Er erhält dadurch die Weihe des Jugendbildners. In dürren, heißen Stunden trinkt er Stärkung aus dieser Quelle, und wenn auch ihm das Loos beschieden sein sollte, welches der alte Sirach darstellt, indem er sagt: „Wer viel lehrt, muß viel leiden", so mangelt es ihm nimmer an Beruhigung und Trost. Denn die feste Zuversicht an eine allwaltende Vorsehung, das Bewußtsein, das Gute nach bester, gewissenhafter Einsicht gewollt zu haben, der Glaube an die Wahrheit und den endlichen allgemeinen Sieg derselben, welcher verbunden ist mit dem Glauben an die Menschheit, welcher alle bedeutenden Männer der Geschichte zu ihren Thaten ermuthigt und gestärkt hat — dieses vereinigt macht den Menschen zu einem Felsen, der nicht wanket und weichet, nicht ermüdet in seinem Thun und treu erfunden wird ungeachtet aller Beschränkungen, welche das Amt ihm auflegt. Kinder erziehen, einige Kinder, eigene — es ist ein mühsames, schwieriges, selten ganz nach Wunsch gelingendes, folglich ein mit Schmerzen und Sorgen verbundenes Geschäft. Das wissen alle Eltern ohne Ausnahme auf dem ganzen Erdenrund; sie haben es erfahren, erlebt. Aber das Geschäft dauert nicht ewig; es geht vorüber und nimmt nicht ganz in Anspruch. Mit Dank gegen Gott sieht man die Kinder heranwachsen und man freuet sich, daß es ihrer Erziehung nicht weiter bedarf. Nicht um Vieles, vielleicht nicht um Alles möchte man wieder von vorn anfangen. — Nicht so beim Lehrer. Er hat eine Masse von Kindern zu erziehen — fremde Kinder und ewig — Kinder. Die fortrückenden werden durch nachrückende, die abgehenden durch neu eintretende ersetzt. Er muß in jedem Jahre, vielleicht an jedem Tage von vorn anfangen — sein Leben hindurch. Was hält ihn dabei aufrecht, munter und frisch, vergnügt und getrost? Mancherlei läßt sich nennen — das beste, allein sicher Stich haltende, ganz ausreichende Mittel ist — die Religion. Mit ihr hat auch ein Lehrer noch nicht Alles, aber doch das Beste. Die Ueberzeugungen: Gott lenkt die menschlichen Geschicke im Allgemeinen und Besonderen — Er weiset Jedem die Stätte seines Wirkens an — Er will, daß durch jeden Menschen auf der Erde das Gute nach Kräften gefördert werde — die Schule ist der Weinberg, in welchem der Lehrer erziehend und segnend zu arbeiten berufen ist: diese und verwandte Gedanken, *) die dem Lehrer immer nahe sind und

*) z. B. solche, deren der Nouveau manuel des écoles primaires, etc. Paris, 1836, in dem Kapitel XLIX: écoles normales aufstellt. Es

lebendig vor Augen ſchweben, erhalten ſein Herz munter und friſch und, ſelbſt wenn Verkennung und Undank ſein Loos ſind, muthig und getroſt. Ohne ſie giebt es ſicher und gewiß keinen bleibend glücklichen Schullehrer.

---

zeigt: les fonctions de l'instituteur sont 1) importantes; 2) sublimes; 3) graves; 4) pénibles; 5) modestes; 6) elles portent en elles-mêmes la plus douce des récompenses, les plus pures jouissances du coeur. „Quand on aurait du dédain pour ces fonctions, on connaîtrait bien mal les douceurs de ce commerce si intime avec l'enfance, avec les premières manifestations de ses sentiments et de sa raison; le charme de cette influence si profonde, que l'instituteur exerce sur les affections, les pensées de la jeunesse. Or, tel est l'attrait de toute cette atmosphère intellectuelle et morale si fraîche, que rien au monde ne peut donner l'idée de jouissances plus pures; que l'instituteur le moins enthousiaste en subit la magie, et que celui qui a reçu de la nature ou de l'étude l'intelligence de sa haute mission, est, dans l'accomplissement de ses devoirs, le plus heureux des mortels. En effet, il ne repend que des bienfaits, et il sait bien, que si, dans ce monde, il ne recueille pas toutes les bénédictions, auxquèlles son dévouement peut avoir des droits, un monde meilleur lui tient compte de ses sacrifices.“ — Noch finde hier ein Plätzchen eine Stelle aus einem Buche, das wir ſonſt nicht weiter zu berühren Gelegenheit haben werden: „Grundſätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geſchichte nach Niemeyer und Ruhkopf. Herausgegeben vom Profeſſor Dr. Chr. Koch in Marburg. Mit einem Vorworte von Dr. K. F. Ch. Wagner, Profeſſor in Marburg. 2te Ausgabe. Marburg, Elwert, 1837,“ S. 229: Reſultat, A.: „Aus der Geſchichte des Schulweſens lernt man, daß es nie geachteter war, als in der klaſſiſch-chriſtlichen Zeit der alten Benedictiner (?). Warum? — Es ruhte auf dem Segen — nicht ſowohl ihrer ſieben Künſte, als ihrer drei Gelübde, deren Form zwar veraltet iſt, deren Weſen aber ewig die Bedingungen der wahren Achtung des Lehrerſtandes enthält. Denn castitas iſt nicht mehr abſolute Eheloſigkeit, ſondern wahre Keuſchheit oder jene Sittenreinheit, die heutiges Tages mehr in als außerhalb des Familienlebens exiſtiren kann; paupertas iſt nicht mehr Schmutz und Nacktheit, ſondern Genügſamkeit mit gänzlicher Entfernung von aller Geldſucht; obedientia nicht Sclaverei unter despotiſche Launen, ſondern beſonnener Gehorſam gegen göttliche und menſchliche Geſetze überhaupt, und inſonderheit gegen die Statuten des öffentlichen Unterrichts, mit jener Demuth vor Gott, welche das beſte Gelingen nicht ſich ſelber anmaßt, und jener Beſcheidenheit vor Menſchen, welche ſich von Herrſch-, Rang- und Titelweſen möglichſt entfernt hält. — Alſo kann unnützes Mönchthum mit ſeinen Heiligen und Reliquien in anderen Formen immer einmal wiederkehren, wenn auch das alte rein vergeſſen wäre, und wodurch? — — — B: Aus der Theorie der Erziehung und des Un-

Darum strebe der Lehrer nach immer größerer Vollendung seiner Bildung, und das Fundament derselben sei wahre Religiosität in dem festgestellten Sinne. Es thut nichts, daß man diese nicht, wie Kenntnisse und Fertigkeiten, an den Tag legen und zur Schau hinstellen kann. Darum kann man ihr Dasein auch nicht an Aeußerlichkeiten irgend einer Art erkennen; das einzig sichere Kennzeichen ihres Wohnsitzes in Andern ist ein tugendhaftes Leben. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!"

---

terrichts lernt man, daß zwar der Flor der Schulen auf der ökonomisch-politischen Sorgfalt der höchsten Regierung beruhe; daß jedoch auch der Einzelne, welcher die Kunst der Menschenbildung mit einer Tugend ausübt, die keine Theorie und Belehrung (im Texte steht Belohnung) ersetzt, eine reiche Belohnung in dem Bewußtsein findet, daß der durch Sorglosigkeit des Volkes und des Staates verwilderte Weinstock der Erziehung nie ohne süße, ohne eigenthümliche Früchte bleiben kann. Des Schulmannes ganze Kunst beruht indessen auf der Methode zu gewöhnen und zu üben. — Wenn aber Beides glücken soll, so muß Liebe zur Jugend und zur Erkenntniß ihrer Kenntnisse als innere, und das alte ora et labora als äußere Bedingung hinzukommen.

In wem ist also eine gute Erziehung nichts als eine gute Gewohnheit? In wem etwas mehr, eine Kunst? eine Wissenschaft? eine Tugend? In wem und von wem eine Gabe, eine Gnade, ein Segen?"

Zweiter Theil.

Das Besondere.

I.

Anschauungs- und Sprechübungen.

Nachdem Basedow und v. Rochow im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts den traurigen Zustand des Volkes in Betreff der geistigen Entwicklung fest ins Auge gefaßt und als Mitursache desselben die schlechte Beschaffenheit der Volksschulen erkannt hatten, richteten diese hochverdienten Männer ihr Augenmerk auf die Mittel, jenem betrübten Zustande, der, wie begreiflich, seine traurigen Folgen nach allen Seiten hin erstreckte, ein Ende zu machen. Rochow legte sich die Frage vor: woher rührt es, daß die Landleute den Quacksalbern, Winkeladvokaten und anderen Taugenichtsen so häufig in die Hände fallen und zu Grund gerichtet werden? woher kommt es, daß sie oft gegen die besten Rathschläge nur taube Ohren haben, die wohlgemeinten Absichten ihrer Vorgesetzten nicht begreifen, und sich durch falsche Maßregeln in's Verderben stürzen? woher der Glaube an übernatürlichen Einfluß, an Gespenster und Kobolde und der Aberglaube überhaupt? — Die Antwort auf diese Fragen, welche gewiß jeden Menschenfreund, nur in veränderter Farbe und Richtung, nach der jedesmaligen Lage seiner Zeit, beschäftigt haben, und die Lösung des Räthsels, das sich aus der Selbstliebe, dem Erhaltungstrieb und dem in jedem Herzen wohnenden Wunsche nach Verbesserung der Lage nicht erklären ließ, glaubte er in der Dummheit und Urtheillosigkeit der Menschen oder in dem Mangel aller wahren Aufklärung und Verstandesentwicklung zu finden. Wollte er daher die Lage des Volkes in äußerer Hinsicht und die geistige Entwicklung desselben befördern, so mußte er auf die Wegräumung

dieſer Krebsſchäden der Menſchheit ſinnen. Mit der Erkenntniß des großen Umfanges und der Tiefe des Uebels war das Hauptmittel zugleich gefunden. Es hieß *Aufklärung des gemeinen Mannes* oder *Entwicklung der Denkfunction* in allen Köpfen. Das Zeitgemäße und Heilſame dieſer Richtung und dieſes Strebens wird Keiner verkennen, der ſich den Zuſtand des Volkes in Deutſchland nach dem ſiebenjährigen Kriege vorſtellen kann. Im Gegenſatze gegen den dunkeln Aberglauben und die alte Dummheit wurde daher *Aufklärung* (ein Wort von ſo anziehendem und reinem Gehalt) das Loſungswort der Patrioten der Zeit, und Gleichgeſinnte verſammelten ſich unter derſelben Fahne. *Baſedow* in ſeiner aufregenden, begeiſternden Natur war der Hauptanführer Aller, welche das alte Uebel mit der Wurzel ausrotten, d. h. durch geiſtbildenden Unterricht das heranwachſende Geſchlecht zum Denken anleiten wollten. Große Summen floſſen ihm daher von allen Seiten zu, zum Beweis, daß ſein Streben mit der Richtung edler Zeitgenoſſen zuſammenfiel. „Die Menſchen aufklären" im eigentlichen und urſprünglichen Sinne des Wortes, ſie zur klaren Einſicht in ihre Lage, zur Auffaſſung ihrer Beſtimmung hinführen, ſie zu denkenden, geſcheuten Leuten machen, iſt zu allen Zeiten ein Hochgedanke geweſen und wird es ewig bleiben. An die möglichen oder wirklichen, falſchen und einſeitigen Richtungen, welche dieſes Streben einſchlagen kann, iſt hier nicht zu denken. Wir faſſen es von Seiten ſeiner natur- und zeitgemäßen Erſcheinung auf, freuen uns der wohlthätigen, geſegneten Folgen, die wir täglich genießen können, wenn wir den heutigen Zuſtand des deutſchen Volkes mit dem vor fünfzig Jahren vergleichen, und ſuchen die durch dieſe Einſichten und Bemühungen vervollkommnete Lehrverfaſſung der allgemeinen Volksſchulen zu begreifen.

„Verſtandesbildung" hieß alſo das Ziel, dem jene Männer zuſteuerten, von der erſten Schulbildung an, darum *Verſtandes-* oder *Denkübungen*, alſo *formale* Bildung. Späterhin hat man dieſe Uebungen zuweilen auch *reine* oder *unmittelbare* Denkübungen genannt, um auszudrücken, daß es dabei nur auf die Entwickelung der Denkfunction abgeſehen ſei, nicht beachtend den etwaigen Gewinn an materiellem Wiſſen, Letzteres als Nebenſache oder als ganz gleichgültig betrachtend. Den Gegenſatz dieſer ſogenannten *reinen* Denkübungen bilden nicht *unreine*, ſondern *angewandte* Denkübungen, d. h. ſolche, die an irgend einem beſtimmten, poſitiven Lehrſtoff, z. B. der Zahl, der Form, der Sprache ꝛc., vollzogen werden. Darauf konnte man in jener erſten, erregenden Zeit der Vervollkommnung des deutſchen Volksſchulweſens nicht kommen, daß der Verſtand vorzugsweiſe und vollkommen ausreichend an den allgemei-

nen Lehrgegenständen jeder Volksschule geübt werden könne und solle. Die Methodik derselben war nicht weit genug vorgeschritten; die Lehrgegenstände erlagen unter den todten Formen des Mechanismus und Schlendrianismus, und man konnte nicht zu der Ansicht gelangen, daß jeder Gegenstand, selbst der Unterricht in den technischen Fertigkeiten, auf eine geistbildende Weise behandelt werden könne, ein Fortschritt, den wir hauptsächlich Pestalozzi, ewig preiswürdigen Andenkens, verdanken, zu dessen Realisirung aber die Philantropen oder die philanthropinistische Schule den ersten, kräftigen Anstoß gegeben hat. Die dargestellte Nothwendigkeit einer Umbildung des Volksschulwesens fand in allen Ständen großen Anklang, die neuen Lehrmittel wurden von den vom Geiste der Zeit ergriffenen Regierungen, die jetzt anfingen, die Bildung des Volkes zum Gegenstande ihrer Sorgfalt zu machen, mit lebhaftem Beifall empfohlen, und die tüchtigeren Lehrer wandten sie alsbald in ihren Schulen an. So fanden die Verstandes- oder Denkübungen den Eingang in die Schulen, und auf den Lectionsplanen erschienen sie von der Zeit an, besonders in Norddeutschland, als stehender Lehrgegenstand. So finden wir die Sache auch zum Theil jetzt noch, nach Ablauf von mehr als einem halben Jahrhundert, während dessen Verlauf die europäische Menschheit, so wie das Volksschulwesen, Riesenschritte gemacht hat, die noch zu den größten Veränderungen des Lebens führen werden. Auch jetzt werden noch (reine) Verstandesübungen um des formellen Nutzens willen in vielen Schulen angestellt; in viele haben sie aber auch keinen Eingang gefunden; aus vielen andern sind sie wieder verschwunden. Das Letzte läßt sich aus der inzwischen vorgegangenen Umbildung der Methoden der Haupt-Unterrichtsgegenstände der Volksschule begreifen.

Verstandesbildung auf der einen Seite (und darum einseitiger Weise) und todter Mechanismus des Lehrverfahrens in dem übrigen materiellen Unterricht konnten nicht lange neben einander bestehen. Wie der Mensch überhaupt mit Naturnothwendigkeit die in einer Richtung gewonnene Bildung und Einsicht allmählig auf alle Gebiete seiner Thätigkeit ausdehnt, so bearbeitete man nun alle Gegenstände des Volksschulunterrichts mit Verstand, ließ das demselben angezündete Licht nach allen Seiten hin leuchten; man kam nun von jenem Gegensatze der rein-formalen Bildung von der einen Seite und der materiellen Abrichtung von der andern zurück, und gelangte zu der gegenseitigen Durchdringung und zur Einheit beider, d. h. zu der Einsicht, daß es der isolirten Verstandesbildung nicht bedürfe, ja daß sie schädlich sei oder werden könne, und daß man, wie im gesunden Leben überhaupt, so auch in den Schulen, den Verstand an den gewöhnlichen Lehrgegenständen selbst zu üben habe. Durchgeführt konnte

diese wichtige Ansicht aber erst dann werden, als man in der Methodik der Unterrichtsgegenstände weiter vorgeschritten war. Unleugbar stehen wir in der Gegenwart auf diesem höheren Standpunkte, nicht bloß in der Theorie, sondern auch in der Praxis, wie Solches aus dem Zustande der besseren Volksschulen in belebenden, anerkennenswerthen Thatsachen vor Augen liegt. Einseitig war, sagten wir, die Richtung auf die Verstandescultur neben dem fortgehenden Mechanismus des übrigen Unterrichts, und schädlich konnte diese Richtung werden, indem bei consequenter Durchführung, wie sie von den in diesem Fache tüchtigsten Lehrern am ersten eingeschlagen wurde, die den materiellen Werth der Kenntnisse vernachlässigenden Verstandesübungen zu einen hohlen, den Schüler in's unbestimmte Weite hintreibenden Formalismus verleiten, zur Sucht der Bekrittelung veranlassen und der einseitigen Verstandesaufklärung Vorschub leisten konnten und Vorschub geleistet haben. Das an sich löbliche Streben der Verstandesbildung artete in ein leeres Spiel mit Formen und Begriffen aus, und es führte, nachdem man den Verstand, als den obersten Meister im Denken und Leben, auf den Thron gesetzt hatte, zur Verwerfung alles dessen, was nicht begriffen und bewiesen werden konnte, also mitunter zur Verneinung alles Tieferen und Edleren in dem Gebiete des Gefühls- und religiösen Lebens. Daher war die Bekämpfung dieser Einseitigkeit, wie wir sie erlebt haben, wiederum ein preiswürdiges Bestreben, das nur nicht so weit führen darf, die ursprünglich gute, ja nothwendige Richtung zu verwerfen, und, wie man zu sagen pflegt, das Kind mit dem Bade auszuschütten.

Seitdem durch die Pestalozzi'sche Schule und diejenigen, welche in der durch sie eingeschlagenen Richtung mitgearbeitet haben, die Verbesserung der Methodik sich über alle Gegenstände des Volksschulunterrichts ausgedehnt hat, und jeder von allen Seiten seiner Natur aufgefaßt worden: seit dieser Zeit bedarf es der abgesonderten, isolirten Verstandes- und Denkübungen nicht mehr, da die Methode verlangt, daß jeder Unterrichtsgegenstand von allen Seiten seines Wesens, allseitig, wie die Pestalozzi'sche Schule sich auszudrücken liebte, aufgefaßt und behandelt werden soll, damit jedem Gegenstand in jeder Beziehung sein Recht wiederfahre und sein Einfluß auf die Bildung der Jugend gesichert werde. Dieses ist unsere Grundansicht von der gegenwärtigen Lage des Unterrichts und seiner Methodik. Ist dieselbe, so weit ihre theoretische Begründung und praktische Durchführung in Lehrgängen es erlaubt und fordert, auch noch nicht in alle Schulen der deutschen Nation eingedrungen, so liegt der Grund davon doch nicht in der Sache selbst, sondern in vorübergehenden, örtlichen und persönlichen Hindernissen, welche immer mehr

und mehr verschwinden und der praktischen Durchführung des anerkannt Besseren Raum machen. Damit wird zugegeben und hiermit bestimmt gesagt, daß es heilsam sein kann, noch nicht aus allen Schulen die reinen Verstandes- und Denkübungen, als stehenden Lehrgegenstand für alle Klassen, zu verweisen und mir nichts dir nichts zu vernichten; aber eine allgemeine Einführung derselben jetzt noch anzurathen oder zu verlangen, würde einer rückwärts führenden Restauration oder Reaction gleich sein. Wo alle Gegenstände der Volksschule, wie es heut zu Tage möglich ist und in vielen Seminarien und Schulen wirklich vorliegt, nach ihrer allseitig aufgefaßten Natur und ihrem Einfluß auf die Bildung der Jugend, in materieller wie in formeller und technischer Hinsicht, behandelt werden, da sind Verstandesübungen durch alle Klassen einer Volksschule hindurch nicht mehr nöthig, sondern überflüssig, und, weil sie Zeit wegnehmen, schädlich und verwerflich. Nach diesem Grundsatze verwerfen wir alle einseitige Richtung auf die bevorzugte Bildung eines einzelnen sogenannten Vermögens oder einer Anlage des Menschen, die man nur zu häufig noch nicht von der Seite ihrer Einheit im Menschengeiste, sondern in ihrer abstracten, d. h. ersonnenen, nicht der Wahrheit gemäßen Vereinzelung betrachtet, als bestehe der Geist aus einem Aggregat von einzelnen Anlagen und Vermögen. Nach diesem Grundsatze erklären wir uns daher gegen die einseitige, isolirte Betreibung der Verstandesübungen, wie der Gedächtnißübungen. *) Beider bedarf es nicht, so wenig als der einseitigen Bildung des Gefühls, des Willens, des Witzes und des Scharfsinnes, was auch vorgekommen ist. Die Gegenstände des Unterrichts geben Veranlassung genug zum Behalten des Unterrichtsstoffes und zum Denken darüber. Alles soll verständig behandelt,

*) Die Gründe, welche Schweitzer in seiner „Methodik für Elementarlehrer, Zeitz, 1833," für abgesonderte Gedächtnißübungen und unmittelbare Verstandesübungen anführt, beweisen nach unserm Ermessen nur, daß Gedächtniß und Verstand oder Erkenntnißvermögen überhaupt ausgebildet werden müssen, nicht aber, was sie beweisen sollen: daß dazu abgesonderte Lectionen erforderlich seien, oder daß sie zu stehenden Lehrgegenständen erhoben werden müßten. „Wer nichts behalten kann (sagt Fichte in seinem philosophischen Werke: Ueber Gegensatz, Wendepunkt und Ziel heutiger Philosophie, Heidelberg, 1833.), hat nur kraftlos angeschaut; es ist flache Receptivität, ohne geistige Selbstthätigkeit; in dem Maaße, als der Mensch anschauende Aufmerksamkeit hat, d. h. selbstthätiges Auffassen und Sichaneignen, wächst auch sein Gedächtniß, wie sein Denkvermögen." Das ist ganz unsere Ansicht. Darum bedarf es der unmittelbaren Gedächtnißübungen nicht, ja sie sind schädlich.

alles Behaltenswerthe soll behalten werden. Natürlich neigt sich der eine Stoff mehr auf die eine, ein zweiter mehr auf die andere Seite, nach der Eigenthümlichkeit ihres Wesens. Geschichtliche Gegenstände werden mehr Erregung des Gedächtnisses, mathematische vorzugsweise Entwickelung des Denkvermögens veranlassen. So findet also die Anforderung einer vielseitigen oder allseitigen Bildung durch die Unterrichtsgegenstände selbst, ohne daß es einer absichtlichen Vermehrung derselben bedürfte, ihre Befriedigung und Lösung. Der ganze Jugendunterricht hat nach der heutigen Auffassung seiner Zwecke die Aufgabe, den Grund zu legen zur Selbstthätigkeit aller Glieder des Volkes; der Zweck der Kraftentwickelung oder die dynamische Richtung herrscht vor und soll vorherrschen; nicht der Humanismus der alten, nicht der Philanthropinismus der späteren Zeit, sondern die allseitige Menschenbildung, die Entfesselung der Anlagen, die Kräftigung der Vermögen; nicht einseitig die Basedow-Rochow'sche, nicht die Pestalozzi'sche, wie keine Schule, nicht die Verstandes- oder die Gemüthsbildung, sondern die Gesammtbildung, in Volksschulen die Grundlage zu derselben.

Wenn wir also nach allem Bisherigen die Verstandesübungen in dem geschichtlich begriffenen Sinne ihres Wesens als stehenden Lehrgegenstand der Volksschule verwerfen müssen, so ist es doch nicht unsere Absicht, alle damit verwandten Uebungen aus derselben zu verweisen; aber wir beschränken ihre Anwendung auf die untere Klasse der Volksschule, und wir führen daher die in derselben nach unserm Ermessen anzuwendenden Uebungen unter dem Namen der Anschauungs- und Sprechübungen auf, von welchen hier noch weiter die Rede sein wird.

Wenn das fünf- oder sechsjährige Kind den Boden der Schule betritt, so befindet es sich in der Regel in einem solchen Geisteszustande, daß es für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden muß. Seine Aufmerksamkeit soll geweckt, seine Sprachkraft entfesselt werden. Denn von Beidem hängt die Gedeihlichkeit des Unterrichts vorzüglich ab, von der Beseitigung der Zerstreutheit oder von der Energie der Aufmerksamkeit, oder von der Fähigkeit, die Gedanken auf einen Gegenstand zu fixiren, und von der Fertigkeit, seine Vorstellung durch Worte zu bezeichnen. Diese großen und wichtigen Zwecke verfolgen die sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts. Es sind Anschauungsübungen, weil das Anschauungsvermögen das Grundvermögen aller wahren intellectuellen Bildung ist, und es sind Sprechübungen, weil man sich nur durch das Aussprechen der Vorstellungen und Gedanken der Kinder vergewissert, daß sie die richtigen Vorstellungen aufgefaßt haben, und weil

der klare Gedanke nur mit dem Worte entsteht. Beide Richtungen liegen daher nicht neben, sondern in einander; jene bilden den Inhalt, diese die Form der Uebungen; Inhalt und Form sind in jedem wahren Unterricht immer zusammen; die Anschauungs- und Sprechübungen bilden daher die Grundlage für den gesammten Elementarunterricht.

Das Anschauungsvermögen hat zwei Seiten: die eine ist der äußeren, die andere der inneren Welt des Geistes zugekehrt. Jene entwickelt sich am ersten und führt zur Entwickelung dieser. Darum soll das Kind, in der Schule, wie es naturgemäß von ihm im Leben geschieht, den äußeren Eindrücken seine Sinne öffnen, damit die Merkmale und Dinge der äußeren Welt sich in Bildern in seinem Geiste abspiegeln und zu innern Anschauungen werden, der Grundlage aller spätern Begriffs- oder Verstandesbildung. In nachfolgenden Zeiten wird das durch äußere Anschauungen geweckte Vermögen der innern Welt des Geistes zugewandt, wozu andere Unterrichtsgegenstände die Veranlassung bieten. Hier haben wir es vorzugsweise mit der äußeren Anschauung zu thun, und wir nehmen daher den Stoff der Uebungen aus der äußeren, das Kind umgebenden Welt.

Wirkliche, reale Gegenstände werden den Sinnen der kleinen Kinder vorgeführt, sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frageunterrichts, und die Schüler sprechen in bestimmter, scharfer Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in Eins zusammen. Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Darum wird keine Halbheit des Ausdrucks, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme oder in einzelnen Wörtern geduldet. Bezeichnungen, welche die Schüler nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebendige, unmittelbare Anschauung des Merkmals oder des Dinges in der Mannigfaltigkeit (dem Complexus) der Merkmale erlangt haben. Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort! Sprechen der Einzelnen und Sprechen im Chore oder bankweise kann mit einander abwechseln.

Diese nützlichen Uebungen verdanken wir der Pestalozzi'schen Schule. Pestalozzi selbst wählte als Anschauungsmaterial den lebendigen menschlichen Körper, und er verfaßte darüber sein bekanntes „Buch der Mütter", so genannt, weil er die Uebungen in die Wohnstuben verlegen wollte. Wir müssen davon absehen, können auch, nach dem Vorgange anderer Pädagogen, die ausschließliche Wahl des menschlichen Körpers aus nahe liegenden Gründen nicht billigen. Zweckmäßiger werden die zu betrachtenden Gegenstände aus der Um-

gebung der Schule und des Lebens gewählt. Wir suchen nämlich die Einheit der Uebungen nicht in der Einheit (oder Einförmigkeit) des Gegenstandes, sondern in der Einheit des Zwecks und in der Einheit der Behandlungsweise der mehrheitlichen, Abwechselung in der Einheit hervorbringenden Stoffe. Neuere Schriftsteller in diesem Fache wählen entweder die regelmäßigen Körper, oder das Haus, oder ein Modell des Hauses, oder Gegenstände der Schulstube, oder der nahe liegenden Umgebung: Pflanzen, Thiere, Kunstgegenstände u. s. w. An jedem dieser Stoffe kann der Hauptzweck erreicht werden. Eine absolute Nothwendigkeit liegt darin nicht.

Nach dieser kurzen Erörterung gehen wir zur Aufzählung der wichtigsten Lehrmittel über, bei deren Charakterisirung noch einiges Andere zur Sprache kommen wird.

Mit Lehrmitteln für den Schüler haben wir es dabei nicht zu thun. Dieselben sind bloß für den Lehrer.

Die wichtigsten Lehrschriften für Anschauungs- und Sprechübungen.

1) Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterrichte, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen ꝛc., von W. Harnisch. Dritte Aufl. Breslau, bei Graß, Barth u. Comp. 1831. (20 gGr.)

Diese Schrift, welche eigentlich als Leitfaden für den ersten Sprachunterricht auftritt, gehört auch hierher, weil sie zugleich die Anschauungs- und Sprechübungen enthält. Der erste Abschnitt des zweiten Theils handelt von ihnen: 1) der Anfang dieses Unterrichts; 2) Kennen und Benennen der Gegenstände; 3) die Zahl der Dinge; 4) die Theile der Dinge; 5) die Farbe; 6) die Form und Lage; 7) die Größe; 8) der Schall; 9) das Gefühl, der Geruch und der Geschmack; 10) Urstoff, Zustand, Gebrauch; 11) das Zusammenstellen und Ordnen; 12) Ursache und Wirkung; 13) Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck; 14) Stellvertretung und Bezeichnung; 15) Umstände und Verhältnisse; 16) Zusammenfassen des vorher Behandelten zu einem Ganzen.

Des Verfassers Ansicht über den Werth und die Stellung dieses Unterrichts bezeichnen diese Aussprüche:

„Die Uebungen der Anschauung enthalten nicht bloß viele Keime, die sich zur Gottseligkeit (= Religion) entwickeln können, son-

dern faſt die Anfänge von allen übrigen Unterrichtsgegenſtänden; ſie bilden die Wurzeln des Unterrichts. Vorzüglich kann das Denken ohne ſie nicht beſtehen, und ohne Denken gibt es keinen eigentlichen Sprachunterricht. Die Uebungen der Anſchauung müſſen darum allmählig in Denk- und Verſtandesübungen übergehen. Denk- und Verſtandesübungen ohne Anſchauungsübungen, das ſind Pflanzen ohne Wurzeln. Man ſieht dieß auch im gewöhnlichen Leben. Denn je mehr der Menſch geſehen und erfahren hat, deſto allſeitiger bilden ſich die Denkkräfte aus; und alle Verſtandesübung, die nur aus den Verſtandesformen hervorgegangen iſt, ohne Hinſicht auf die Wirklichkeit, pflegt man mit dem verächtlichen Namen der Schulweisheit zu belegen."

2) Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den geſammten Unterricht, beſonders aber für den erſten Sprachunterricht in Volksſchulen, von F. H. G. Graßmann. Mit drei Kupfertafeln. Zweite Auflage. Berlin, 1834, bei G. Reimer. 406 S. (1 Thlr. 6 gGr.)

Voraus geht eine ſehr leſenswerthe Abhandlung „über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts in Volksſchulen und über deſſen Zuſammenhang mit den andern Lehrgegenſtänden der Volksſchule". Wir deuten die Hauptgedanken an, in ſo weit ſie unſern Gegenſtand betreffen.

Das Leſen ſoll nicht der erſte (Anfangs-) Unterricht in der Schule ſein. Das Verkehrte dieſes Anfangs deutet ſchon der Widerwille an, mit welchem der Buchſtabenunterricht die Kinder erfüllt. Die Natur hat die erſten Lebensjahre dazu beſtimmt, daß das Kind die äußere Sinnenwelt in ſich aufnehme oder abbilde, und an der Beſchäftigung mit den ſinnlichen Dingen ſoll das innere geiſtige Leben erwachen, bis die Zeit kommt, wo dieſes innere geiſtige Leben und Treiben ſelbſt Gegenſtand ſeiner Betrachtung werden kann. Jene Entwickelung durch die äußere Welt iſt noch nicht beendigt, wenn das Kind die Schule betritt.

Die innere Welt der Vorſtellungen bedarf eines Aeußeren, in welchem ſie ſich verkörpert, der Sprache oder Rede. Die Vorſtellung bildet ſich durch das Wort äußerlich ab und wird dadurch ein Mittheilbares, und die Vorſtellung erhält dadurch erſt ihr abgeſchloſſenes vollendetes Daſein. Durch die Sprache gelangt das Kind zur deutlichen Erkenntniß der Gegenſtände um ſich her und ihrer Verhältniſſe unter einander. Die Schrift iſt ein Abbild der Rede und durch dieſe (alſo mittelbar) ein Abbild der innern Vorſtellungswelt des Menſchen. So wie man nun das Urbild früher kennen lernen ſoll als das Abbild, beſonders wenn zwiſchen beiden nicht ein natürli-

cher und nothwendiger, sondern ein willkürlicher Zusammenhang statt findet (unsere Buchstaben sind als willkürlich ersonnene Zeichen anzusehen); so muß das Kind erst reden lernen, ehe es lesen lernt. Fassen wir dieses mit Obigem zusammen, so folgt: der erste Sprachunterricht muß in Unterredungen bestehen, welche die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen bekannt machen, und ihnen Gelegenheit geben, darüber richtig, bestimmt und deutlich reden zu lernen.

Diese Denk- und Sprechübungen sollen der gemeinsame Stamm sein, aus dem sich alle übrigen Unterrichtsgegenstände wie Zweige ausscheiden. In Betreff des Stoffs sollen sie daher die Anfänge aller einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten; in Hinsicht auf die Form sollen sie möglichst so eingerichtet sein, daß sie nicht bloß alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art kennen lernen. Aber die Sprache selbst soll nicht Gegenstand der Betrachtung sein; wohl aber soll Vorrath gesammelt werden, aus welchem künftig die allgemeinen Regeln und Gesetze der Sprache entwickelt werden können.

Bei der Anordnung des Stoffes ist überall von dem Näheren zu dem Entfernteren, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten und von da zu dem bisher ganz Unbekannten, von dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu dem, was erst durch Beihülfe begleitender Verstandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuschreiten.

Diesem Unterrichte sind, auch wenn (wegen der Anschließung an bisher bestehende Verhältnisse) der Unterricht im Lesen und Rechnen von dem ersten Eintritte der Kinder in die Schule nebenher geht, täglich eine Stunde oder doch wöchentlich drei bis vier Stunden zu widmen. —

Inhalt: 1) Namen der Dinge; 2) Ganzes und Theile des Ganzen; 3) Zahl der Dinge; 4) Ort, Stellung, Lage; 5) Licht, Farbe; 6) Gestalt; 7) Größe; 8) Richtung; 9) Schall; 10) Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch, den Geschmack; 11) Ruhe und Bewegung; 12) Zusammenhang der Dinge; 13) Zeit.

Das Ganze ist theils in katechetischer Weise, theils in Aufstellung der durch entwickelndes Gespräch aufzufindenden Sätze vorgetragen. Es ist, wie wir schon an andern Orten mehrmals erklärt haben, ein Muster- und Meisterwerk, unbedingt das Hauptwerk, der vor-

züglichste Lehrgang über die Anschauungs- und Sprechübungen unserer Literatur. Es sollte keinem Lehrer fehlen.

Ob aber das Ganze in den Elementarschulen, wie sie der Mehrzahl nach sind, durchgeführt werden könne, bezweifeln wir auch jetzt noch, ja wir müssen es verneinen. Es werden die günstigsten seltenen Verhältnisse vorausgesetzt werden müssen, wenn ein Lehrer, wie der Hr. Verf. hofft, diesen Lehrgang bis zum vollendeten neunten Jahre der Kinder soll beendigen können. Wir müssen daher die besonnene Ansicht, welche der Verf. für die Durchführung seiner Ansichten über den Sprachunterricht geltend macht, auch auf diese Denk- und Sprechübungen anwenden: „daß gegen die Einführung eines solchen Lehrganges sich viele erhebliche und gegründete Erinnerungen und Zweifel vorbringen lassen, welche sich beim Hinblick auf die Wirklichkeit und die bestehenden Lebensverhältnisse, auf herrschende Gewohnheiten, Meinungen und Vorurtheile der gegenwärtigen Zeit leicht ergeben und jedem praktischen Schulmanne hinlänglich bekannt sind: dieß kann Niemand lebhafter fühlen und deutlicher erkennen, als ich selbst, und es ist von mir das Gegründetsein solcher Erinnerungen von vorn herein dadurch zugestanden, daß ich vor Entwerfung des Lehrplanes die Bedingung aufstellte, es solle von allen Beschränkungen, die aus dem gegenwärtigen Stande der Dinge hervorgehen, vorläufig abgesehen werden."

Aber mit voller Ueberzeugung stimmen wir auch den nachfolgenden Aussprüchen bei:

„In Hinsicht auf den Plan, den man auszuführen, jedes Geschäft, das man zu vollbringen, jedes Amt, das man zu verwalten hat, ist es wichtig, daß man ein Hochbild (Ideal) in der Seele trage, wie es sein sollte und wie es sein würde, wenn alles Hindernde und Störende aus dem Wege geräumt wäre, und wenn jede Kraft, die dabei im Spiele ist, so vollkommen wirkte, als sie es ihrer Natur nach kann. Ein solches Hochbild ganz in's Leben treten zu lassen, gelingt selten oder nie, da die Wirklichkeit ihm allemal von allen Seiten beschränkend und störend entgegentritt; und doch müssen in ihm die Bestrebungen aller Derer, die auf das Besserwerden hinzuwirken berufen sind, ihre Wurzel haben und in ihm das Ziel ihrer Thätigkeit finden. Denn wer ein solches Hochbild in sich trägt, der sucht sich ihm fortwährend anzunähern, so weit Umstände und Verhältnisse es erlauben; er bemüht sich, alles Einzelne so anzuordnen und zu gestalten, wie es jenem Bilde entspricht, um dadurch die künftige Darstellung des Ganzen vorzubereiten; und er ergreift gern jede Gelegenheit, um bei Andern die richtige Ansicht über diesen Gegenstand zu befördern. Dadurch gelingt es ihm, Einsicht und Fertigkeit in sein gan-

zes Thun zu bringen, während derjenige, der ein solches Ziel nicht vor Augen hat, sich mit seinen auf's Beste gemeinten Anstrengungen, mit seinem regsten und eifrigsten Fleiße, oft in's Weite verliert und die gute Sache wenig oder gar nicht fördert."

Als ein solches Ideal ist auch der vorliegende Lehrgang für die Elementarschulen im Allgemeinen jetzt noch zu betrachten. Möchten die Lehrer dasselbe in seiner Wesenheit auffassen und sich der Erreichung desselben in der That und Wahrheit nähern! Dazu wird schon das eifrige, um der Elementar-Methodik selbst willen schon sehr wichtige Studium dieses Werkes viel beitragen.

Denjenigen Lehrern aber, welche sich auf ein geringeres Maaß der Denk- und Sprechübungen, der Verhältnisse wegen, beschränken müssen, empfehlen wir die nachfolgenden Werke. Eben um der nothwendigen Rücksicht auf das mit seltenen Ausnahmen allerwärts Bestehende haben wir den Zweck und das Ziel dieser Uebungen niedriger gesteckt, damit die gethanen Vorschläge auch wirklich ausgeführt werden möchten.

3) Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg ꝛc. Zweite, verbesserte Auflage. Crefeld, 1832, bei Funke. (12 gGr.)

Diese Schrift soll einen Lehrgang aufstellen:

1) der durchaus praktisch und leicht anwendbar ist;
2) der die Materialien aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder wählt, also auf allen fremden und kostspieligen Lehrapparat verzichtet;
3) in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet ist, so daß es jedem Lehrer leicht wird, die nützlichen Anschauungs- und Sprechübungen in die Schule einzuführen.

Inhalt. Erster Abschnitt: Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer. — Erste Uebung: Benennung und Beschreibung der Gegenstände in dem Schulzimmer. Zweite Uebung: Vergleichung (und Unterscheidung) dieser Gegenstände. Dritte Uebung: Betrachtung regelmäßiger Körper. — Zweiter Abschnitt: Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde. Erste Uebung: Die Hausthiere. Zweite Uebung: Der menschliche Körper. Dritte Uebung: Die Pflanzen des Hausgartens. Vierte Uebung: Das Haus. Fünfte Uebung: der Wohnort. Sechste Uebung: Die Elemente. — Dritter Abschnitt: Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben. — Vierter Abschnitt: Der Leseunterricht. — Fünfter Abschnitt: Anfang

der Zahlenlehre. — Sechster Abschnitt: Gedächtnißübungen oder Anklänge für Kopf und Herz. — Siebenter Abschnitt: Anfänge des Gesangunterrichts. — Achter Abschnitt: Einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt.

Die einzelnen Uebungen sind nicht in katechetischer, sondern in vortragender Form dargestellt; methodische Bemerkungen, Winke und Ansichten sind ihnen beigegeben.

4) Uebungen im Anschauen, Denken, Reden und Aufschreiben, als Vorschule der Weltkunde und der Sprach- und Größenlehre. Für zwei auf verschiedenen Stufen stehende Schülerabtheilungen eingerichtet und unterrichtlich dargestellt von Chr. Gottl. Scholz ꝛc. Erstes und zweites Bändchen. Neiße, bei Hennings. 1831 u. 1833. (16 gGr.)

Der Hr. Verf. schließt sich an Graßmann und Harnisch an; er will die Weitläufigkeit jenes und die Gedrängtheit dieses vermeiden. Außerdem hat die Schrift, dem Titel gemäß, das Eigenthümliche, daß sie für zwei auf verschiedenen Bildungsstufen stehende Schülerabtheilungen, welche in derselben Klasse vereinigt sind, berechnet ist. Während die untere Abtheilung spricht, soll die obere Dasselbe oder Aehnliches schreiben. Beiderlei Uebungen sind durch Zeichen von einander geschieden. Herr Scholz verwirft „die besondern Uebungen im Anschauen, Denken und Reden" für alle Schulen, die so sind, wie sie sein sollten; er sieht dieselben also nur als einen Nothbehelf, als Lückenbüßer oder Surrogate an. Dieser Ansicht kann man aber nicht beistimmen, wenn man diese Uebungen als die Grundlage des gesammten Schulunterrichts oder auch nur als solche betrachtet, die den Zweck haben, die Kinder für den eigentlichen, ernsten, zusammenhängenden Unterricht reif zu machen. Sowohl in jener materialen oder objectiven als in dieser formalen oder subjectiven Hinsicht gehören sie in den Cyclus der Schulunterrichtsgegenstände.

Inhalt: 1) Anschauen und Benennen der Dinge in verschiedenen Räumen, Auffassen und Unterscheiden der äußern Theile derselben; Zahlenlernen; 2) die äußeren Merkmale oder Kennzeichen (Eigenschaften und Beschaffenheiten) der Dinge: a) die Farbe der Dinge; b) Richtung, Gestalt und Größe der Dinge; c) der Stoff oder die Masse der Dinge; d) Eigenschaften der Dinge, wahrnehmbar durch das Gefühl, den Geschmack, den Geruch und das Gehör; e) Kennen und Unterscheidenlernen der wesentlichen oder nothwendigen und der unwesentlichen oder zufälligen Merkmale; f) (als Anhang): Sprachlehr-Uebungen über die Substantive und Adjective.

Das Ganze ist sehr reich an Uebungsstoff, gibt eher zu viel als zu wenig. Die einzelnen Uebungen sind mit nützlichen, praktisch-methodischen Winken und Anleitungen versehen. Die Schrift ist zugleich als Anleitung zu ganz praktischen Sprachübungen anzusehen, mit deren Durcharbeitung sich beschränkte und beengte Schulen füglich begnügen können. Denn durch sie haben die Schüler doch so viel gelernt, daß sie kleine Erzählungen, Beschreibungen ꝛc. selbstständig anfertigen können. Was will man für manche Ortsverhältnisse mehr?

5) Methodischer Leitfaden für die Sprachbildungsübungen in der Unterklasse der Elementarschule. Von C. G. Ehrlich, Seminardirector. Soest, bei Nasse (Fr. Fleischer in Leipzig in C.), 1834. 306 S. (20 gGr.)

Der Hr. Verf. theilt mit Andern die Ansicht, daß das Nachdenken und Sprechen der Kinder vorzugsweise in der Unterklasse geweckt und gesteigert werden müsse, da die Versäumniß einer tiefen festen Grundlage beim Unterricht während der ganzen Schulzeit nicht wieder gut gemacht werden kann; aber er weicht darin von anderen Schriftstellern und Lehrern ab, daß nach seiner Ansicht die Sprechübungen vorzugsweise Sprachübungen sein sollen. Oben genannte Schriftsteller, welche Anleitung geben zur Betreibung der Sprech-, Anschauungs- und Denkübungen, berücksichtigen nicht vorzugsweise die Sprache, sondern üben die Denk- und Sprechkraft an den Stoffen der Welt. Dieß will nun zwar auch Herr Ehrlich, indem er seine Uebungen an die unmittelbaren Anschauungen und Erlebnisse des Kindes anknüpft; aber dabei nimmt er vorzugsweise auf die Kenntniß der Sprache Rücksicht. In welcher Weise, dies wird klar, wenn wir den Hauptinhalt der Schrift bezeichnen und die charakteristischen Merkmale der Behandlung des Stoffes angeben.

Das Buch zerfällt in zwei Theile, einen theoretischen und einen praktischen.

I. Theil: Zweck und Erfordernisse der Sprachbildungsübungen in der Unterklasse. II. Theil. Beispiele.

Der Lehrgang des ersten Theils ist dieser: 1) Gespräche mit den Ankömmlingen; 2) Hauptwörter; 3) Benennung der Theile; 4) Aufsuchen der höheren Begriffe; 5) Eigenschaftswörter; 6) Zeitwörter; 7) Präpositionen; 8) einfache Sätze; 9) Bindewörter und kleine Perioden.

Wir ersehen daraus, daß die Kenntniß der Sprachformen (versteht sich auf praktischem Wege, auf welchem der Inhalt derselben den Kindern zum Bewußtsein gebracht wird) den Eintheilungsgrund angiebt, und daß darnach zugleich die Gegenstände und die Anschau-

ungsmittel gewählt werden, welche den Stoff der einzelnen Uebungen liefern.

Die Ansichten des Herrn Verfassers sprechen sich in folgenden, der Ueberlegung würdigen Sätzen aus:

1) Wenn du das Kind zum denkenden Sehen anleitest, so thust du viel mehr für dasselbe, als wenn du ihm das Lesen und Schreiben beibringst. Ein Lesen und Schreiben ohne Gedanken ist werthlos, und von diesen Künsten machen die wenigsten Menschen Gebrauch, aber ein wirklich sehendes Auge, ein wirklich hörendes Ohr und einen denkenden Geist hat Jeder, und in jedem Augenblicke seines ganzen Lebens nöthig. (Allerdings nützt das Lernen des Lesens Tausenden, ja Millionen Menschen nichts; 1) weil sie diese Kunst im Leben nicht üben, oder sie gar wieder verlernen, selbst wenn sie sie ordentlich gelernt haben; 2) weil die Bücher, die man ihnen in die Hand gibt, theils viel Unnützes, theils auch viel Unwahres, schiefe, veraltete Ansichten, abergläubische Meinungen ꝛc. enthalten. Es gibt Gegenden in Deutschland, in welchen daher das Lesenlernen eine bedenkliche Seite hat. Denn sie kann zur Erhaltung und Fortpflanzung des Aberglaubens und ähnlicher Verkehrtheiten benutzt werden. Denn nicht dadurch bildet man sich, daß man lieset; es kommt darauf an, was man lieset — die Fähigkeit, mit Verstand lesen zu können, vorausgesetzt). 2) Die Wirkung des Sprechens auf die Bildung des Geistes wird aus Folgendem klar: a. durch die Namen der Dinge und ihre Eigenschaften werden wir sehr oft auf diese erst aufmerksam, durch die Verschiedenheit der Namen auf die Verschiedenheit der Dinge (z. B. auf die verschiedenen Arten der grünen Farbe durch die Wörter: gras-, berg-, apfel-, zeisig-, nelken-, bouteillen-, meergrün ꝛc.); b. durch die Sprache werden wir von früher Kindheit an auf die höheren und niederen Begriffe aufmerksam (z. B. die Gans ist ein Vogel); c. mit den Benennungen halten wir die Vorstellungen und Begriffe in der Seele fest und lernen in der Sprache denken.

Der Verfasser bespricht im ersten Theile nicht nur den Lehrgang, sondern er verbreitet sich über alle zum gedeihlichen Fortgange der Uebungen erforderlichen Umstände und dabei zu berücksichtigenden Gegenstände: Vergleichung der Gespräche der Mutter und des Lehrers — Eingänge zu den Unterhaltungen — Wahl des Stoffes — Sprache des Lehrers — Uebersichtlichkeit des Gesprächs — Mittel, den Wetteifer zu wecken — äußere Einrichtungen. Man lieset das Alles mit Anregung und Belehrung.

Als den wichtigsten Theil des Ganzen betrachten wir aber den zweiten Theil, die Beispiele: 1) Gespräche mit Kindern vom sechsten und siebenten Lebensjahre: zwei Unterredungen mit den Ankömm-

lingen — Umgebungen im Lehrzimmer — Handwerke — die Küche — Hausthiere — Theile — höhere Begriffe — Eigenschaftswörter — abstracte Begriffe — einzelne Zeitwörter; 2) Gespräche mit der ganzen Unterklasse, oder mit Kindern von 7 — 10 Jahren (17 Gespräche).

Diese Gespräche sind höchst lehrreich: 1) weil sie so mitgetheilt werden, nicht wie sie vor der Lehrstunde aufgeschrieben waren, sondern wie sie in der Seminar-Uebungsschule von dem Verfasser wirklich gehalten worden sind; 2) weil sie in der That als Muster im weiten Sinne des Wortes (nicht als sclavisch zu gebrauchende Eselsbrücken) anzusehen sind.

Darum ist das Buch ein sehr dankenswerthes Geschenk. Auf dem Boden der Schule im strengsten Sinne des Wortes erwachsen, kann der Lehrer aus demselben lernen, wie man mit Kindern belebende und belehrende Gespräche anstellen kann und soll, da ein Altmeister es ihm vormacht. Bemerkungen, den einzelnen Beispielen beigegeben, verknüpfen den zweiten Theil mit dem ersten, und die auf jede Unterredung folgenden Resultate stellen in einem Ueberblick dar, was durch die einzelne Unterredung erreicht worden.

Der Verfasser hält viel auf den Gebrauch der Signale, deren Werth ihm nach seiner Versicherung die Beobachtungen in der Taubstummenschule besonders in's Licht gestellt haben. Er versinnlicht dieselben durch Druckzeichen. Ein Bogenstrich z. B. bezeichnet eine Bewegung mit der rechten Hand und diese bedeutet: alle Kinder sollen sprechen; eine kleine Null = kreisrunde Bewegung mit der linken Hand = vollständig im Satze geantwortet; W = Winken mit der Hand, als wolle der Lehrer das Vergangene wieder zurückrufen = wiederholt das Ganze! Wir wünschen, daß die Leser diese Manieren nicht für Kleinigkeiten erachten mögen.

Es thut uns leid, daß es der Raum verbietet, eins dieser lehrreichen Gespräche mit seiner ganzen äußeren und inneren Anschaulichkeit den Lesern vorzulegen; aber wir freuen uns, diese nützliche, durchweg praktische Schrift ihnen empfehlen zu können.

Zum Schlusse wollen wir noch auf einige Werke aufmerksam machen, welche den Lehrern in dieser oder jener Beziehung wichtig werden können:

6) Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. von Denzel, dritter Theil, erste Abtheilung, 1. Cursus: der Anschauungsunterricht für Kinder von 6 — 8 Jahren. Stuttgart, Metzler, 1828. 3te Auflage. (20 gGr.)

Das Auszeichnende oder Unterscheidende dieses Lehrganges besteht darin, daß der Herr Verf. mit dem materialen und formalen Gesichtspunkte den religiösen verbindet; d. h. die Anschauungsübungen haben nach seiner Ansicht und Darstellung zugleich den Zweck, die Entwickelung des religiösen Bewußtseins zu übernehmen. Des Verfassers Vorsicht und Umsicht sind allgemein bekannt.

7) Versuch planmäßiger und naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen für Elementarschulen, von K. H. Krause ꝛc. 3 Kurse. Halle, Schwetschke ꝛc. (2 Thlr.) Erster Kursus. 5te Auflage. 1831.

Nur der erste Kursus liefert Uebungen, die hieher gehören. Die beiden folgenden stellen sogenannte unmittelbare Denkübungen für die mittlere und obere Klasse einer Volksschule auf. Man hat hier eine praktische, populäre Logik. Wenn diese Uebungen auch nicht alle, oder nicht in besonderen Stunden durchgenommen werden können, so müssen sie zum Theil doch andern Unterrichtszweigen eingefügt werden. Jeden Falls wird es die Lehrgabe des Lehrers selbst in nicht geringem Grade erhöhen, wenn er diese drei Kurse für sich und mit Andern durcharbeitet. Denn alle Kenntnisse und Einsichten, welche den Lehrer über die Natur des menschlichen Geistes, wenn auch nur von einer, z. B. von der intellectuellen Seite, aufklären, müssen seine Lehr- und Bildungsfähigkeit in merklichem Grade erhöhen.

8) Hülfsbuch für Lehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend; von K. C. G. Zerrenner ꝛc. Erster Theil. 5te Auflage. Leipzig, bei Barth. 1837. 12 gGr. 2—4ter Theil. 1825 u. s. w. (2 Thlr. 3 gGr.)

9) Denkübungen, ein Schulbuch für Schullehrer-Seminare, Bürgerschulen ꝛc. 2te Aufl. Leipzig, bei Barth, 1828. (12 gGr.)

Das Urtheil über Krause's Werk gilt auch von diesen beiden von Zerrenner. Diese beiden Schriftsteller sind aus der Basedow-Rochow'schen Schule hervorgegangen, und huldigen nach Niemeier's Vorgang, dem Eklekticismus, dessen Wahlspruch es ist: „Prüfet Alles und behaltet das Beste".

Die vorstehend verzeichneten Schriften halten wir für die empfehlenswerthesten bei den Anschauungs- oder Denkübungen mit den Anfängern. Wichtige neuere Werke sind über diesen Gegenstand nicht erschienen. Das erste Bändchen des oben angezeigten Wegweisers von Spieß behandelt denselben, in der herkömmlichen Weise, ohne auszuzeichnende Eigenthümlichkeiten, vielmehr gedehnt und breit. Auch hat die Graser'sche Schule einige neue Bearbeitungen des anschaulichen Grundunterrichts geliefert. Die von Zerrenner gelieferten Ver-

sinnlichungsmittel, Bilderbogen ꝛc. sind sehr mittelmäßig, die auf denselben dargestellten Gegenstände für den Gebrauch in Schulen viel zu klein; auch ihr künstlerischer Werth sehr gering. Hier muß der Lehrer sich selbst helfen und selbst Hand an's Werk legen. Die zu einem Werke von Gutbier bei Gropius in Berlin erschienenen Zeichnungen sind zur vergrößerten Darstellung sehr zu empfehlen. So klein, wie sie jetzt sind, kann man sie nur bei einzelnen Kindern anwenden. Dazu aber sind sie vortrefflich.

Wer noch mehr versinnlichende Darstellungen zu verschiedenem Gebrauche haben will, sei auf folgende Gegenstände aufmerksam:

10) Fünfzig Fabeln für Kinder. In Bildern, gezeichnet von **Otto Speckter.** Nebst einem ernsthaften Anhange. Hamburg, Fr. Perthes, 2te Aufl. 1836. — Noch fünfzig Fabeln für Kinder. In Bildern, gez. v. **Otto Speckter.** Ebend. 1837. (Jede à 1 Thlr. 4 gGr.)

Ein vorzügliches Buch für Kinder.

11) Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend. Bestehend in vaterländischen Gegenständen nach der Natur und den besten Originalen lithographirt und herausgegeben in Schreiber's Anstalt in Eßlingen, 1835. (Illuminirt 2 Thlr. 6 gGr., auf Pappendeckel geklebt 3 Thlr. 10 gGr.)

Es sind 40 Tafeln von der Größe eines Papierbogens: Schulgegenstände, Hausgeräthe, Gebäude, Thiere, Blumen ꝛc. Ohne Text. Recht brauchbar. Eine Wiedererweckung der von Amos Comenius und Basedow in seinem Elementarwerke aufgestellten Ideen.

12) Bilder für den Anschauungsunterricht für Schule und Haus. Nach Entwürfen von Härlin, Pfarrer in Heiningen, Pezold ꝛc., Rieke, Schmid ꝛc., herausgegeben von Schrank, Lithograph in Göppingen. In Lieferungen von je 6 Blättern, jede zu 36 Kreuzer. (8 gGr.) Dazu ein erklärender Text, jeder Bogen zu 6 Kr.

Landschaften, Thätigkeit der Menschen mit Randzeichnungen ꝛc., auf Foliobogen. Beachtenswerth! Nur sind leider zu viele Gegenstände auf demselben Blatte.

13) Volks-Bilder-Bibel in 50 bildlichen Darstellungen von **Friedrich v. Olivier.** Nebst einem begleitenden Texte von **G. H. v. Schubert.** Hamburg, Perthes, 1836. Bis jetzt 3 Lieferungen, in Kupfer gestochen, größtes Oktav-Format; jedes Heft, 10 Darstellungen, kostet mit dem Texte 2 Thlr.

Nützlich bei dem Unterricht in der biblischen Geschichte.

14) Die Geschichte des Reichs Gottes, nach der heiligen Schrift, in Bildern von **W. v. Kügelgen.** Mit andeutendem Text herausgegeben von Dr. F. A. Krummacher. Bis jetzt 3 Hefte, jedes mit 7 Kupfertafeln in gr. 4. à 1 Thlr. Essen, bei Bädeker.

Wichtiger als alle diese einzelnen Lehrmittel ist die Auffassung und Durchführung der immer mehr und mehr sich geltend machenden Ansicht, daß aller Unterricht ohne Ausnahme auf Anschauung basirt werden müsse. Dieser, oben schon dargestellte Gedanke verdient den Lehrern hier nochmals auf das Eindringlichste an's Herz gelegt zu werden. Wer der Meinung sein sollte, daß er der darin liegenden Forderung Genüge geleistet habe, wenn er mit den Anfängern sogenannte Anschauungsübungen treibt, sich der Bilderbogen bedient und Sprechübungen anstellt, hat die Sache gar nicht begriffen. Es ist ein Princip für den ganzen Jugendunterricht, für die ganze Erziehung, also für alle Thätigkeit der Lehrer und Erzieher. Alles, was lebendig und eindringlich empfunden, gewußt, gewollt werden soll, muß bestimmte Erlebnisse, Erfahrenes, Unmittelbares zur Grundlage haben. Das Gehörte, Erlernte, den Worten nach Aufgefaßte, das Begriffmäßige thut es nicht, wirkt nicht, sondern schadet, erzeugt dürres Schulwissen, leere Begriffe, Wortwerk, zieht vom Leben ab und beeinträchtigt die Frische und Gesundheit der Seele.

Daß noch bis zur Stunde so vieler Unterricht ohne Frucht bleibt, liegt hauptsächlich an dem Mangel der Anschaulichkeit desselben. Man denke nur an manchen Sprach-, an manchen Religionsunterricht! Dort plagt man die Schüler mit leeren Formen, hier mit hohlen Begriffen. Es ist sehr nachtheilig. Manche Menschen kommen, einmal in die abstracte Begriffswelt durch den Jugendunterricht hineingetrieben, ihr ganzes Leben lang nicht wieder zum frischen, grünen Leben zurück. Bei keinem Volke ist diese Gefahr größer als bei dem deutschen. Man blicke nur um sich her und suche die Erklärung vieler Erscheinungen unserer Tage.

Auch der Religionsunterricht soll sich an das dem Kinde bereits Bekannte, von ihm Erlebte, an das Unmittelbare anschließen. Und wenn er, so gewiß auch jeder andere Unterricht. Ein Leben weckender Religionsunterricht knüpft an die Pietät an, an das in lebendigen Gefühlen vorhandene Verhältniß des Kindes zu den Eltern — den Glauben an Gott an den Glauben an die Eltern, die Liebe zu Gott an die Liebe zu den Eltern, die Liebe Gottes an die Liebe der Eltern, die Sünde gegen Gottes Gebote an das Bewußtsein des Kindes, daß es nicht immer den Willen der Eltern gethan, die Rechtfertigung vor Gott an die Reue und Besserung in Bezug auf die Eltern und deren Vergebung unter jenen Bedingungen u. s. w. Diesem und Aehnlichem denke man weiter nach, man veranschauliche sich sein eigenes Leben und was auf uns selbst tief gewirkt hat u. s. w.! Es ist dann unmöglich, daß man in die Wüste der Schulbegriffe hinein gerathe!

Einige Aussprüche von Beneke mögen hier noch stehen (Band I, S. 172 f.):

„Nur aus selbsterfahrenen oder doch klar vorgestellten und tief empfundenen einzelnen Fällen stammt der allgemeinen Regel ihre Wahrheit, Anschaulichkeit und Wirksamkeit. Wird sie von Anfang an bloß abstract gebildet, so wird sie aller Haltung entbehren und höchstens dazu dienen, daß man sich einbildet, von einer Sache zu wissen, von welcher man doch im Grunde nichts weiß, und nur allenfalls mit Dreistigkeit schwatzen kann. Aber wo es die Anwendung auf besondere Verhältnisse gilt, wird sie uns im Stiche lassen."

„Das Kind kann mit dem Worte nur associiren, was es hat, oder was in den Besitz seines Vorstellens gekommen ist. So lange es daher seine geistigen Entwickelungen, seine Gefühle, seine Willensbestrebungen und Gesinnungen noch nicht vorzustellen im Stande ist, werden ihm die sich darauf beziehenden Wörter nichts als leere Schälle sein. Spricht man also davon mit ihm, oder spricht man gar viel mit ihm davon: so wird es sich entweder an Gedankenlosigkeit oder an einen falschen Gebrauch der Wörter gewöhnen, indem es dieselben ungehörig auf das mit dem Geistigen zufällig verbundene Aeußerliche bezieht, welches ja das Einzige ist, was es bis dahin aufzufassen vermag. Beides ist höchst gefährlich."

Dieses Gefährliche besteht darin, daß der Schüler verleitet wird, die gemachte, dürre und abstracte Begriffswelt für den eigentlichen Inhalt der Intelligenz zu halten, und dem Verstande das Primat im Leben wie in der Wissenschaft zuzuerkennen, dem gemäß Alles zu verwerfen, was sich nicht in Begriffe einkerkern läßt.

Dieses traurige Resultat wurde zur Zeit der fast ausschließlichen Herrschaft der Verstandescultur auch in den Schulen erzielt. Ueber diesen Standpunkt sind wir hinweg, schon mehr in der Wissenschaft als im Leben, aus leicht begreiflichen Gründen. Darum liegt auch die Zeit, in welcher man glaubte, das alleinige Heil der Thätigkeit der Schullehrer beruhe in der Fertigkeit, mit der er Begriffe zu entwickeln verstehe, oder in der sogenannten Kunst zu katechisiren, in der Vergangenheit. Das Extrem dieser Meinung und Richtung ist die Ansicht, es bedürfe gar nicht des Katechisirens, gar keiner Begriffsentwickelung Dagegen sagen wir: alle Entwickelung ist gut, ja die Hauptgeschicklichkeit des Lehrers besteht im Entwickeln, also auch im Katechisiren, aber nicht aus Begriffen, sondern aus der Anschauung heraus, und in der Fähigkeit, in den Schülern lebendige Anschauungen zu erwecken. Auf dieses Ziel muß die Thätigkeit des Lehrers gerichtet sein, welcher den Anforderungen der Gegenwart entsprechen will.

II.

Der Unterricht in der Religion.

Einleitung.

Die Wichtigkeit des Religionsunterrichts für die Elementarschule wird einleuchten und seine Stellung in derselben wird erkennbar werden, wenn wir den Gegenstand dieses Unterrichts näher in's Auge fassen. Es ist derselbe kein anderer, als Gott selbst, und das Verhältniß, in welchem der Mensch zu ihm stehen soll; mithin ist dieser Gegenstand der erhabenste, den überhaupt zu denken der menschliche Geist fähig ist. Ausgedacht, durchforscht bis in seine innersten, geheimsten Tiefen hat ihn noch kein Mensch, ausdenken wird ihn nie ein Mensch, weil es in dem Begriffe des Unendlichen liegt, daß es nie von dem endlichen Geiste ganz erfaßt werden kann. Und doch soll dieses Höchste, dieses Größte Gegenstand des Elementarunterrichts werden? Ja wohl, es soll es. Und zwar darum, „weil, wie Jean Paul sagt, *) dem Kinde das Höchste näher liegt, als das Niedrigste", zumal da jenes in ihm liegt, — wie man früher nach der Sternenzeit und nach der Sonnenuhr rechnet, als nach der Stadtuhr. Alles Heilige ist früher, als das Unheilige; Schuld setzt Unschuld voraus, nicht umgekehrt; es werden Engel, aber nicht gefallene, geschaffen. Daher kommt eigentlich der Mensch nicht zum Höchsten hinauf, sondern immer von da herab und erst dann zurück empor, und nie kann ein Kind für zu unschuldig und gut gehalten werden. So nun erscheint eben darum den Völkern und Einzelwesen der Unendliche früher, als das Endliche, so wie die Allmacht der jungen Natur (nach Schelling) früher die festen Son-

*) Levana, 1. Buch. S. 113 ff.

nen gebar, als die Erden, die um sie laufen. „Gott ist ein unaussprechlicher Seufzer im Grund der Seelen gelegen", sagt ein alter Deutscher, Sebastian Frank, und eben deshalb, weil dieses Gottesbewußtsein das Unveräußerlichste unserer Menschennatur, ihr höchster Schatz und ihr höchster Adel ist, eben darum kann keine wahre Menschenerziehung gedacht werden, ohne Erziehung und Bildung zur Religion.

Was wir aber bis hierher nur erkannten als Natur des Menschen, das zeigt sich uns auch, wenn wir ihn ferner betrachten, als laut werdende Natur, d. h. als Bedürfniß. Jeder Mensch bedarf des Wissens um Gott und um sein Verhältniß zu ihm. Sobald er überhaupt nur zum Selbstbewußtsein kommt, genügt ihm das Wissen um das Endliche nicht mehr; er fragt nach dem Unendlichen, und diese Frage muß ihm gelöst werden. An dem Busen der ganzen geschaffenen Natur wird ihm nicht wohl; er sucht etwas Höheres, und dieses Suchen soll frühe sein Ziel kennen lernen. Tausend Fragen über sein eigenes Woher? und Wohin? kommen von allen Seiten ihm entgegen, und ohne die Antwort auf sie bleibt das Innerste seines Wesens, bleibt seine Bestimmung auf Erden ihm ewig verborgen! Darum — noch einmal — kann keine wahre Menschenerziehung gedacht werden, ohne Erziehung und Bildung zur Religion.

Aber eben in dem, was wir bis hierher als die Natur und als das Bedürfniß der Menschen erkannten, liegt die ewige Gewähr dafür, daß er ein Wesen ist, das nach seinem besseren Theile nicht der Gegenwart allein und der sichtbaren Welt, sondern das zugleich einer unsichtbaren Welt angehört, die darum, weil sie nicht als eine zweite, zu der gegenwärtigen zufällig etwa hinzukommende, sondern als eine nothwendige Fortsetzung der gegenwärtigen erscheint, auch mit ihren Anforderungen bereits eintritt in die Gegenwart, und eine Vorbereitung für sich fordert. Diese Vorbereitung aber gewährt eben die Religion, indem sie nicht allein uns bekannt macht mit dem Jenseits, insoweit ein Erkennen desselben für uns auf dieser niederen Stufe des Daseins überhaupt möglich ist, sondern indem sie auch lehrt, was hier zu thun sei, damit das Dort für uns ein seliges werde. Kann irgend ein Gegenstand des Unterrichts eine umfassendere Bedeutung haben, als diese? Kann es, von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, einen wichtigeren Unterricht geben, als den in der Religion?

Daraus rechtfertigt es sich, daß man dem Religionsunterricht die erste Stelle unter den in der Volksschule zu behandelnden Disciplinen anweist, und immer angewiesen hat, d. h. daß man ihm vorzugsweise die beste Zeit des Tages und die beste, frischeste Kraft des Lehrers und des Schülers widmet; daß man ihn, wo man die Wahl hat unter

mehreren Lehrern, nur den Händen des erfahrensten, ernstesten, in jeder Hinsicht gediegensten anvertraut; endlich daß man ihn beginnt auf der untersten Lehrstufe, und ihn — so sollte es wenigstens sein — mit steigendem Eifer und mit erhöheter Liebe von Seiten des Lehrers und mit gesteigerter Anforderung an den Schüler hindurchführt durch alle Klassen der Volksschule. Ist ja doch auch das, was dieser Unterricht geben soll, ein Gut, dessen der Mensch auf keiner Stufe seiner weiteren Lebensentwicklung entbehren kann, das in jedem Alter, in jedem Stande, in jedem Verhältnisse, bei jeder Wendung seines Geschicks ihm gleich unentbehrlich ist, so daß, selbst wenn wir nur auf den Verlauf des zeitlichen Daseins sehen, wir sagen müssen: dem fehlen die heiligsten Momente, die seligsten Empfindungen, die strahlendsten Lichtpunkte in seinem ganzen Erdenleben, dem Das fehlt, wofür durch den Religionsunterricht sein Wesen hätte empfänglich gemacht werden können und sollen. Fürwahr eine hohe Bedeutung, die durch diese Betrachtung jede in diesem Gegenstande ertheilte Stunde für den Lehrer gewinnt!

Noch von einer anderen Seite stellt sich diese hohe Bedeutung heraus. Es ist nämlich eine eigenthümliche Stellung, welche, seiner Aufgabe gegenüber, der Religionslehrer einnimmt. Mit dem Mittheilen von Kenntnissen ist hier nur das Wenigste gethan. Hier ist der Zweck des Unterrichts dann erst erreicht, wenn das äußerlich Mitgetheilte ein innerlich Erfahrenes, wenn das historisch Gegebene zu einem von dem Schüler selbst Erlebten wird. Daß es aber das werde, dies herbei zu führen, ist die Hauptaufgabe des Lehrers. Er kann immer Kenntnisse mittheilen und fromme Gefühle erwecken; aber es kommt darauf an, ein auf den Grund dieser Kenntnisse und Gefühle sich gestaltendes Leben hervorzurufen. Es würde uns scheinen, als müsse diese Betrachtung für den Religionslehrer eine entmuthigende und seine Kraft lähmende sein, wenn wir nicht wüßten, daß die Vergegenwärtigung der Größe entgegenstehenden Schwierigkeiten den Starken nur zu noch größerer Anstrengung anspornte, und wenn wir nicht hinzufügen könnten, daß da, wo die natürliche Kraft des Christen aufhört, eine (so zu sagen) übernatürliche ihm in die Hand gegeben wird. Das nämlich wird bei dem treuen Lehrer die Frucht sein von der Vergegenwärtigung der Größe seiner Aufgabe, daß er mit allem Fleiße und mit allem Eifer, dessen er fähig ist, an die Lösung derselben geht, daß er nimmer sich genug thut, auch bei der angestrengtesten Bemühung, und daß er rastlos vorwärts strebt, um durch immer größere eigene Tüchtigkeit in seinem Berufe immer Gediegeneres zu leisten. Wo er aber sich an die Grenzen seiner Wirksamkeit gestellt sieht, da wird er zu der Kraft, die wir vorher eine übernatürliche nannten, zu dem Gebet seine Zuflucht nehmen. Ohne dieses kann ein rechter Religionslehrer gar nicht

gedacht werden. Es muß ihn hineinleiten in seine heilige Arbeit an den Herzen der Kinder, damit er jederzeit in der rechten Erhebung und Weihe vor ihnen erscheine. Und, was nicht minder wichtig ist, dann zur Fürbitte sich gestatten, und dem in die Herzen gestreuten Samen Sonnenschein und Regen erflehen, daß er Frucht bringe zum ewigen Leben.

Schon hier stellt sich nach ihrer inneren Nothwendigkeit eine Forderung heraus, die an jeden erziehenden Lehrer, allermeist aber und unbedingt an den Religionslehrer gemacht werden muß, die nämlich, daß er ein Mann von wahrer Frömmigkeit sei, d. h. daß er in dem Umgange des Herzens mit Gott lebe. Ohne dies läuft er, mehr als irgend ein Anderer, Gefahr, in die gefährlichste Verirrung zu verfallen, die es auf dem Gebiete des sittlichen Lebens giebt, in die Heuchelei. Er ist genöthigt, täglich Worte der Frömmigkeit in seinem Munde zu führen, täglich zu reden von heiligen Gedanken, frommen Gefühlen, und wenn er innerlich dem fremd ist, was er äußerlich zur Schau zu tragen sich verpflichtet fühlt, so muß eine Unwahrheit in seinem inneren Leben Platz greifen, die dasselbe im eigentlichsten Sinne des Worts zum Tode vergiftet. — Ist er dagegen durch und durch wahr, d. h. ist jedes seiner Worte der eigentlichste Ausdruck seines innersten Bewußtseins, so wird der Unterricht, den er ertheilt, nicht bloß auf seine Schüler, sondern vorzugsweise auch auf ihn selbst eine erziehende, heiligende Kraft ausüben, und die Stunden, in denen er in dieser Thätigkeit wirkt, werden für ihn Stunden sein für die Ewigkeit gelebt.

Behandlung des Religionsunterrichts.

A. Lehrgang.

Um den Lehrgang des Religionsunterrichts nach seinem stufenmäßigen Fortschreiten bestimmter bezeichnen zu können, denke ich mir eine Schule von vier Klassen, in welche die Kinder mit dem vollendeten sechsten Jahre eintreten, und welche sie in der Regel mit dem vollendeten vierzehnten Jahre verlassen. Es sind also im Durchschnitt sechs- und siebenjährige Kinder in der vierten, acht- und neunjährige in der dritten, zehn- und eilfjährige in der zweiten, zwölf- und dreizehnjährige in der ersten Klasse. Dabei finden jedoch jährliche Versetzungen aus einer Klasse in die andere statt, und demnach auch eine jährliche Wiederkehr desselben Lehrstoffs. Daß dabei jedem zwei Jahre in der Klasse

verweilenden Kinde jeder Gegenstand, ohnehin anzustellende Wiederholungen ungerechnet, zweimal vorkommt, kann, wenn man die Flüchtigkeit und Vergeßlichkeit der meisten Kinder erwägt, nur als ein Vorzug erscheinen.

Erste Stufe. Den hier zu bearbeitenden Lehrstoff liefert die biblische Geschichte Alten Testaments. Diejenigen Erzählungen, welche sich für die auf dieser Stufe zu unterrichtenden Kleinen eignen — und welche das seien, wird dem, der darüber noch in Zweifel geblieben sein dürfte, mit aus der folgenden Auseinandersetzung hervorgehen, — werden hervorgehoben, und mit der Ausführlichkeit erzählt, welche einerseits nothwendig ist, damit überhaupt nur das Erzählte den Kindern verständlich werde, und welche andererseits noch dringender darum gefordert werden muß, weil das Kind nicht bloß mit der Geschichte, insofern sie als eine äußerliche Begebenheit verläuft, sondern auch bis auf einen gewissen Punkt mit dem Innern der erzählten Handlung, mit den ihr vorangehenden Gedanken, Gefühlen und Entschlüssen bekannt gemacht werden soll. Auf den ersten Blick möchte vielleicht Manchem diese Anforderung als zu hoch gestellt erscheinen, allein daß sie dessen ungeachtet nothwendig ist, wird einleuchten, wenn man Folgendes erwägt: einmal, daß ja jede Geschichtserzählung überhaupt nur in sofern einen wahren Werth hat, als sie uns einen Blick in das Innere der handelnden Personen thun, und uns gleichsam die Werkstätte erkennen läßt, aus welcher die nach außen hin erscheinende Handlung hervorgeht; dann aber, daß ja bei der biblischen Geschichte diese Anforderung um so weniger erlassen werden darf, als sie dazu dienen soll, die Kinder mit dem Eigenthümlichen der menschlichen Natur, mit den Beziehungen, in denen dieselbe zu Gott steht, mit einem Wort: mit dem Innersten und Tiefsten in uns auf dem Wege der historischen Anschauung bekannt zu machen. Es müßte daher hier diese Anforderung ausgesprochen werden, selbst wenn man genöthigt wäre, hinzufügen zu müssen, daß es schwer sei, dieselbe zu erfüllen. Allein dem ist nicht so! Das ist es gerade, was die Erzählungen der heil. Schrift, und namentlich auch die Alten Testaments, von denen wir hier zunächst reden, auf so schöne, tiefe Weise auszeichnet, daß sie selbst, unmittelbar mit den erzählten Facten selbst, auch den Blick in die Herzen Derjenigen uns eröffnet, welche sie als handelnd aufführt. Wie sie mit einfachen, schlichten Worten von großen und erhabenen Zügen in dem Leben der Väter des jüdischen Volkes redet, so berichtet sie eben so einfach und ungeschmückt ihre Uebertretungen, und in dieser ihrer Wahrheit erblicken wir das Siegel ihres göttlichen Ursprungs. Je mehr daher der Lehrer sich einfach an das biblische Wort anschließt, mit Aufmerksamkeit dasselbe verfolgt, und durch seine Erzählung zu

einem lebendigen macht, um deſto mehr und um deſto leichter wird er jener oben ausgeſprochenen Anforderung genügen.

Es iſt geſagt worden, daß zur Gewinnung des Lehrſtoffs für dieſe Stufe einzelne Erzählungen hervorgehoben werden ſollen. Keineswegs ſoll aber damit behauptet werden, daß das Einzelne iſolirt gegeben, und ganz aus dem Zuſammenhange herausgeriſſen dargeſtellt, vielleicht wohl gar in beliebiger Aufeinanderfolge nebeneinander gereiht werden dürfe. Der gewandte Lehrer wird es verſtehen, auch da, wo er die ausführliche Erzählung der Begebenheiten, welche den Zuſammenhang zwiſchen den ausgewählten herſtellen, nicht geben kann, doch im Allgemeinen, wenn auch nur mit wenigen Worten, dieſen Zuſammenhang anzudeuten, und ein Gewicht darauf zu legen, daß derſelbe gleichfalls den Kindern ſich einpräge. Nur dadurch wird Verwirrung der Zeit und des Orts vermieden werden können, und das Kind wird ſchon auf dieſer unterſten Stufe die Umriſſe zu der Geſchichte des Reiches Gottes auf Erden empfangen, welche ſpäter zu einem vollſtändigeren Bilde ſich ihm geſtalten ſollen.

Es iſt noch übrig, die Gründe anzugeben, um deren willen aus dem Geſammtgebiet des in dem Religionsunterricht zu bearbeitenden Lehrſtoffs gerade Erzählungen Alten Teſtaments für dieſe Stufe ausgewählt worden ſind. Zuerſt tritt dieſer Forderung die Anſicht derjenigen entgegen, welche behauptet haben, daß man auf dieſer unterſten Stufe die Kinder ſogleich mit dem Katechismus bekannt machen müſſe. Kaum darf man beſorgen, daß dieſe Meinung noch gegenwärtig ihre Verfechter finde. Bereits die Philanthropen und unter ihnen namentlich Salzmann in ſeinem Buche: „Ueber die wirkſamſten Mittel, Kindern Religion beizubringen", haben dieſe zu ihrer Zeit herrſchende Anſicht ſiegreich bekämpft, indem ſie zeigten, wie man, wenn man den Religionsunterricht ſo beginne, den Geiſt der Kinder mit Dingen zu nähren ſuche, die demſelben auf dieſer Stufe ſeiner Entwicklung durchaus fremdartig ſein müſſen, und die demnach, anſtatt Liebe zu dem heiligen Gegenſtande, nur Widerwillen gegen denſelben frühzeitig bei dem Kinde hervorrufen. Es ſcheint daher überflüſſig, die Verkehrtheit des angedeuteten Verfahrens hier noch weiter nachzuweiſen. Im Gegenſatz gegen daſſelbe machten die Philanthropen, und namentlich wieder Salzmann in der angeführten Schrift, die Anſicht geltend, daß man den Religionsunterricht mit eigends für dieſen Zweck erfundenen moraliſchen Erzählungen aus dem Gebiete der Kinderwelt zu beginnen habe. Die altteſtamentlichen Geſchichten, behauptete man nämlich, lägen dem Anſchauungskreiſe der Kinder zu fern; ſie führten Männer aus alter Zeit uns vor, deren Leben des Nachahmungswerthen für die Kinder zu wenig enthalte. Es ſoll weiter unten gezeigt werden, in wiefern dieſer Vorwurf

die in Rede stehenden Erzählungen durchaus nicht trifft. Nur die Bemerkung stehe hier, daß eine rein erdichtete Begebenheit, die nie geschehen ist, der Anschauung der Kinder eben so fern liegt, als eine, die vor 4000 Jahren geschah. Auch das von Salzmann in der erwähnten Schrift zur Erhärtung obiger Behauptung angeführte Beispiel widerlegt dieselbe geradehin. Er führt nämlich die Geschichte von Isaaks Aufopferung an, und zeigt, wie wenig praktisch Anwendbares das Verhalten Abrahams in derselben für die Kinder habe. Man könnte das zugeben; aber ist denn bei dieser Begebenheit nicht auch Isaak, der Sohn des Erzvaters, betheiligt, und läßt dieselbe nicht eine sehr fruchtbare Auffassung zu, wenn wir sein Benehmen dabei vorzugsweise in's Auge fassen? — Noch eine dritte Ansicht über den Anfangspunkt beim Religionsunterricht hat sich in neuerer Zeit geltend gemacht. Sie läßt sich unter andern in der Preußischen Volksschul-Zeitung von 1833 Nr. 12 durch einen Lehrer, der sich W — e unterzeichnet hat, also vernehmen: „Der Lehrer machte nach vorhergegangener Hinweisung auf die Natur, ihre weisheitsvolle Ordnung, ihre Fortdauer und Erhaltung ꝛc., die Kinder darauf aufmerksam, daß ein Schöpfer da ist, der alle seine Geschöpfe wie ein Vater liebt, bekleidet und beschützt; daß dieser Schöpfer als Vater die guten Kinder vorzüglich liebe, die bösen hingegen ernsthaft bestrafe; damit aber auch jedes seiner Kinder wisse, was gut und böse, recht und unrecht sei, legte er in ihre Seele ein Gefühl für Recht und Unrecht, oder das Gewissen. Im Allgemeinen enthalte also der Religionsunterricht in dieser Klasse Belehrung über Gott den Vater aller Menschen, dessen Eigenschaften, Schöpfung, Erhaltung ꝛc. und Fortdauer der Seele nach dem Tode; letzteres jedoch nur geschichtlich." Welch ein Untereinander! Gottes Wesen, Gottes Wirken und dann unsere Fortdauer! Und diese Abstractionen für die von dem Mutterschooße kommenden Kleinen! Verkehrteres ist wahrlich über diesen Gegenstand schwerlich je gesagt worden; nur gänzliche Unkenntniß des Gegenstandes, oder der Kindesnatur und ihrer Anforderungen, oder Beides konnte eine solche Anweisung hervorrufen!

Doch ich habe nun noch die Gründe anzugeben, um deren willen ich gerade die Geschichten Alten Testaments für den geeignetsten Lehrstoff auf der untersten Stufe des Religionsunterrichts halte. Einmal darum, weil auf diese Weise das Kind mit der Geschichte des Reiches Gottes in der Ordnung, wie dasselbe sich in der Menschheit entwickelt hat, bekannt wird. Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des Einzelnen etwas Verwandtes sei; daraus folgt, daß auch die Kindheit des Menschengeschlechts mit der Kindheit des Einzelnen et-

was Verwandtes haben müſſe. Warum alſo nicht das Verwandte an dem Verwandten nähren? Verhält ſich nicht das Alte Teſtament zum Neuen wie das Kindesalter zum Jünglings- und Mannesalter, oder — ohne Bild — wie Verheißung zur Erfüllung, wie Verlangen und Sehnſucht zur Befriedigung, wie Bedürfniß zur Sättigung? Warum dieſen von der Natur, ja mehr, dieſen von Gott ſelbſt vorgezeichneten Weg verlaſſen? Er iſt gewiß der im ganzen Sinne des Worts naturgemäßeſte. Aber er iſt es auch, wenn man den Gegenſtand noch von einer anderen Seite betrachtet. Das Kind, wenn es aus dem elterlichen Hauſe in die Schule kommt, kennt von allen den verſchiedenen Lebensverhältniſſen aus ſeiner eigenen Anſchauung nur eins: das Familienverhältniß. Es hat einen Vater und eine Mutter, oder doch Solche, die ihm dafür gelten; es hat Geſchwiſter; es unterſcheidet den Herrn im Hauſe und den Dienenden und kennt im Allgemeinen die Pflichten, welche dieſe Verhältniſſe denen auferlegen, die ſich in demſelben befinden. In den Geſchichten Alten Teſtaments treten ihm dieſe, aus eigener Anſchauung ihm bekannten Verhältniſſe wieder entgegen, denn die Geſchichten ſind nichts anderes als Familiengeſchichten. Wenn alſo an das Bekannte das dem Kinde mitzutheilende Unbekannte angeknüpft werden ſoll, wie kann das auf eine einfachere und ſicherere Weiſe geſchehen, als auf die eben bezeichnete? Eben darum darf man behaupten, daß unter allen hiſtoriſchen Begebenheiten, welche je aufgezeichnet worden ſind, unbedingt keine ſich für den angegebenen Zweck mehr eignen, als die in Rede ſtehenden. Ich könnte endlich noch dadurch meine Anſicht bewahrheiten, daß ich zeigte, welch' ein Reichthum ſittlicher und religiöſer Ideen in den altteſtamentlichen Geſchichten enthalten ſei; daß ich nachwieſe, wie ſie durch ihre einfache Form das kindliche Gemüth anſprechen; daß ich überdies noch daran erinnerte, wie dieſe Erzählungen in vielen Fällen dadurch beſonders behaltlich und eindringlich werden, daß der Vater und die Mutter, die gleichfalls mit denſelben bekannt ſind, der Schule vorarbeiten oder ihre Bemühungen erfolgreich unterſtützen könnten; ein Grund, der für diejenigen eine beſondere Kraft haben müßte, welche erkannt haben, wie höchſt wünſchenswerth ein ſo viel als möglich gemeinſames Wirken der Eltern und der Lehrer, des Hauſes und der Schule, iſt, und wie namentlich die erziehende Thätigkeit der Letzteren nur durch die Mitwirkung der Erſteren bedingt wird; — allein ich glaube durch das Geſagte die oben aufgeſtellte Behauptung hinlänglich erwieſen zu haben. Es iſt gegen die hier dargelegte Anſicht die Beſorgniß ausgeſprochen worden, daß bei Befolgung derſelben das Kind allzulange in Unbekanntſchaft erhalten werde mit den Hauptbegebenheiten aus der Geſchichte des Erlöſers, deren Kenntniß doch zu einem Verſtehen unſe-

res gesellschaftlichen, insonderheit aber unseres kirchlichen Lebens durchaus nothwendig sei. Abgesehen davon, daß dem Lehrer viele alttestamentliche Erzählungen Veranlassung zur Erwähnung der wichtigsten Begebenheiten aus dem Leben Jesu geben werden, bieten auch die christlichen Feste eine erwünschte und nicht abzuweisende Gelegenheit dar, das vor den Kindern zur Sprache zu bringen, was aus dem Neuen Testamente allerdings schon auf dieser Stufe erzählt werden muß. Es ist dabei insonderheit der überraschende Zusammenhang nicht zu übersehen, in welchem unser Naturjahr mit unserem Kirchenjahr steht, und es wird für das Verständniß der Bedeutung der Hauptfeste von Wichtigkeit sein, wenn der Lehrer auf diesen Zusammenhang auch die Kinder hinweis't, und sie anleitet, in dem Sichtbaren ein Bild des höher liegenden Unsichtbaren und eine Andeutung auf dasselbe zu erkennen.

Außerdem muß jedoch auch auf dieser Stufe das Kind während eines Zeitraums von einem Jahre aus dem Katechismus die zehn Gebote ohne Erklärung und das Vaterunser gleichfalls ohne Erklärung, desgleichen auch von Zeit zu Zeit einen leichten, verständlichen Ausspruch der heil. Schrift und einen dazu passenden Vers aus dem Gesangbuch auswendig lernen. Von verschiedenen Seiten her dürfte für diese Forderung eine Rechtfertigung verlangt werden. Sie soll nicht fehlen. Kaum besorge ich, daß Jemand sagen möchte, das, was hier gefordert wird, sei für sechs- und siebenjährige Kinder zu viel. Die zehn Gebote bestehen aus zehn, das Vaterunser nebst der Vorrede und dem Beschluß aus neun einfachen Sätzen; wenn also alle vierzehn Tage ein einfacher Satz gelernt wird, so bleibt am Schlusse des Jahres noch Zeit zur wiederholenden Zusammenfassung des Ganzen übrig. „Aber", entgegnet man von einer Seite her, „soll denn der Katechismus dem Religionsunterricht noch immer zum Grunde gelegt werden?" Ja, dem auf die Confirmation vorbereitenden Religionsunterricht. Der Beweis für diesen Satz gehört nicht unmittelbar hierher. Wer Ausführliches darüber zu lesen wünscht, der vergleiche: „C. A. Ackermann: Die altchristlichen Lehrstücke, ihr Gehalt und ihr Zusammenhang. Eine theologisch-praktische Abhandlung zur Lösung der Frage, ob wir recht thun, sie im christlichen Volks-Unterricht beizubehalten? Leipzig, Fleischer. 1833." Hier nur zwei Worte: Ein Leitfaden für den fraglichen Unterricht ist gewiß nicht bloß wünschenswerth, sondern nothwendig; so lange aber kein besserer als der Katechismus allgemeine Geltung erhielte — und das dürfte wohl schwerlich so bald geschehen — so lange ist es angemessen, bei diesem zu bleiben. „Wenn dem aber so ist", so entgegnet man ferner, „warum soll die Schule die Mühe haben, das dem Gedächtniß zu übergeben, was später erst bei der Vorbereitung auf eine

kirchliche Handlung benutzt werden soll?" Ich frage: ist das wirklich eine nennenswerthe Mühe, wenn das Kind in der vierten Klasse während eines Jahres neunzehn einfache Sätze, oder während der ersten sechs Jahre seines Schulunterrichts die fünf Hauptstücke auswendig lernt? Was es jetzt in diesem Alter, wo sein Gedächtniß empfänglich ist, ohne alle Mühe lernt, das lernt es später im dreizehnten, vierzehnten Jahre nicht mehr so leicht; dann erwacht die Thätigkeit der höheren Seelenkräfte, und diese soll dann in Anspruch genommen werden. Erkennte die Schule hier überall ihre Verpflichtungen, und brächte das Kind den Leitfaden für seinen Confirmandenunterricht im Kopfe mit, dann könnte der Geistliche besser seinem Amte genügen, und er sähe sich nicht so oft in die traurige Nothwendigkeit versetzt, einen Theil seiner ihm ohnehin oft spärlich genug zugemessenen Zeit mit Gedächtnißwerk zu verlieren. „Doch", so sprechen endlich noch Andere, „das Kind versteht ja nicht, was es lernt, es sind ihm todte Wortschälle, sollen wir damit es anfüllen?" Ich gebe zu, wenn das Kind lernt: Du sollst nicht ehebrechen! Dein Reich komme! Führe uns nicht in Versuchung! es denkt sich wenig und gewiß nicht das Rechte und das Tiefste dabei. Aber ist denn das nicht überall der Gang unserer Ideenentwicklung, daß aus dem Dunkeln das Klare hervorgeht? Das Kind sagt: Vater! Mutter! Was denkt es sich dabei? Hat es etwa die ganze Fülle des in diesen Worten liegenden Begriffs? Vater, Mutter, sind ihm Anfangs- und Eigennamen, es denkt dabei nur seinen Vater, seine Mutter, allmählig kommt es los von dieser Beschränktheit, aber erst in den späteren Jahren, oft vielleicht nie kommt es zu dem Bewußtsein von dem ganzen Gehalt dieser Vorstellungen. Wollten wir ihm also den Ausdruck für dieselben so lange vorenthalten, bis es zu diesem vollen Bewußtsein gelangt ist, so dürfte das lange dauern. Oder wir hören in der Raumlehre das Kind den Satz aussprechen: der Weltraum ist unendlich! Denkt es sich etwa dabei das absolut Wahre? Wir geben zu, daß es dabei eine dunkele, aber gewiß nur eine sehr dunkele Vorstellung habe. Später erfüllt sich ihm dies Wort immer mehr mit seinem wahren Gehalt, und eben darum — wiewohl wir nicht die Hoffnung haben dürfen, daß es je den vollen Gehalt desselben erfassen werde — überliefern wir ihm doch schon früh die wenngleich dunkele Vorstellung. Was hier auf diesem Gebiete pädagogisch richtig ist, muß es auch auf religiösem Gebiete sein. Was thut's also, wenn das Kind auch bei den Worten des Katechismus nicht Alles denkt und empfindet, was der gereiftere Mensch? Der fortgesetzte Unterricht und das Leben wird die Form schon erfüllen mit ihrem Gehalt, wird das todte Wort beseelen und — das hoffen wir ja — diese, sit venia verbo, Begeistigung wird sich selbst fortsetzen bis

über die Zeit hinaus, indem wir kommen werden von einer Klarheit zu der andern.

Was hier von dem Auswendiglernen des Katechismus gesagt ist, gilt, der Hauptsache nach, auch von der zweiten oben ausgesprochenen Forderung, nach welcher die Kinder Sprüche, versteht sich leichte und möglichst verständliche, und eben dergleichen Liederverse auswendig lernen sollen. Statt aller weitern Vertheidigung stehe hier die Stimme eines Mannes, dessen wir schon oben gedachten, und der wahrlich nicht zu denen gehört, die irgend etwas empfehlen, was geisttödtend genannt werden könnte: Salzmann's.

Nachdem er in der ersten Auflage seiner angeführten Schrift über den Religionsunterricht sehr stark gegen das Auswendiglernen geeifert hatte, sagt er in der dritten Auflage derselben Schrift (1809) in einer Anmerkung auf S. 36: „Daß ehedem mit dem Auswendiglernen ein großer Mißbrauch getrieben, daß dadurch der Unterricht den Kindern verleidet, Abneigung gegen die Sachen, die gelernt werden mußten, eingeflößet, Geschmack am Unverständlichen ihnen angeeignet, und Veranlassung zu einer harten Behandlung derselben gegeben wurde, ist nicht zu leugnen. Vielleicht bin ich aber in meinem Eifer gegen den Mißbrauch so weit gegangen, daß dadurch auch der Gebrauch verdächtig wurde. Als ich dies schrieb, mußte ich Amtswegen eine Mägdleinschule besuchen. In dieser wurden nun die Mägdlein mit Ruthenhieben gezwungen, Folgendes auswendig zu lernen: 1) den Katechismus Lutheri; 2) die Fragstücke über denselben; 3) ein Spruchbuch; 4) die Psalmen; 5) die Sonn- und Festtagsevangelien; 6) das Gesangbuch; 7) den Himmelsweg. Man wird es also verzeihlich finden, wenn ich in dieser Lage etwas stark gegen das Memoriren gesprochen habe. Jetzt, da ich mehr Erfahrungen gesammelt habe, und unbefangener von der Sache urtheilen kann, halte ich das Memoriren der gut gewählten biblischen Sprüche und Liederverse für eine Uebung, die Kindern nothwendig und nützlich ist. Denn das Gedächtniß ist ja die Kraft, mit welcher sie ihre erworbenen Kenntnisse aufbewahren sollen. Wird dieses nun nicht geübt, so bleibt es schwach! Verstehen die Kinder auch die Sprüche und Verse, die sie lernen, nicht ganz, so werden sie dieselben doch künftig verstehen, und die guten Lehren, die darin liegen, werden zu seiner Zeit an ihnen ihre Kraft beweisen. Wie oft stärkt und beruhigt sich ein Graukopf durch einen Vers, den er als Kind lernte! Ein Lehrer, der seine Schule gut zu behandeln weiß, wird sie auch ohne körperliche Züchtigung dahin zu bringen wissen, daß sie täglich ein kleines Pensum auswendig lernen."

So weit Salzmann, ein Mann, deſſen Stimme hier um ſo mehr Beachtung verdient, als er in dieſer Angelegenheit mindeſtens unparteiiſch genannt werden muß, und als er hier eine Anſicht ausſpricht, die mit ſo ſiegreicher Ueberzeugung ſich ihm als wahr aufgedrängt hatte, daß er ſich gedrungen fühlte, um derſelben willen eine früher ausgeſprochene entgegengeſetzte Meinung zu widerrufen.

Das hier Geſagte wird hinreichen, um es zu rechtfertigen, wenn ich auch auf den folgenden höheren Stufen fortfahre, dasjenige namhaft zu machen, was meiner Ueberzeugung nach dem Gedächtniß eingeprägt werden muß. *)

Zweite Stufe. Der auf dieſer Stufe zu bearbeitende Lehrſtoff iſt in der bibliſchen Geſchichte Neuen Teſtaments enthalten. Nachdem die Kinder auf der vorigen Stufe die Verheißung, das Vorbildliche, den Beginn des Reiches Gottes kennen gelernt haben, ſollen ſie nun mit der Erfüllung, mit der perſönlich erſchienenen Wahrheit ſelbſt, mit dem Fortgange des Reiches Gottes auf Erden bekannt werden. Ich habe hier von vornherein meine Anſicht gegen die Forderung derjenigen zu vertheidigen, welche den bezeichneten Lehrſtoff bereits auf der unterſten Stufe bearbeitet wiſſen wollen. Unter denſelben dürfte in der neueſten Zeit Chr. Heinrich Zeller die meiſte Zuſtimmung gefunden haben. Er ſagt in ſeinen Lehren der Erfahrung, Th. 2. S. 63 u. ff.: „Der erſte bibliſche Unterricht für die Klaſſe der jüngſten Kinder, welche zum Theil noch nicht leſen können, zum Theil es erſt lernen, enthält geſchichtlich treue, aber einfältige mündliche Erzählungen aus dem Leben Jeſu nach den vier Evangelien, weil in Jeſu die Liebe Gottes erſchienen, und die allerfaßlichſte, aber auch die allerwichtigſte, unendlich bedeutſame Geſchichte geworden iſt. Die Offenbarung Gottes iſt eine Reihe von Thatſachen, dieſer Thatſachen allergrößte und erſtaunlichſte aber iſt die Offenbarung Gottes in Jeſu." Schon in dieſen letzten eigenen Worten Zeller's liegt zum Theil die Widerlegung ſeiner Anſicht. Wer wird mit dem „Allergrößten", mit dem „Erſtaunlichſten" beginnen, ohne daſſelbe durch einen vorhergegangenen Unterricht vorbereitet zu haben? Auch in der bereits oben ausgeſprochenen Behauptung, daß es am angemeſſenſten erſcheint, die Kinder mit den Offenbarungen Gottes in der Reihenfolge bekannt zu machen, in der ſie hiſtoriſch in der Menſchheit aufgetreten ſind, liegt ein Grund zur Verwerfung der von Zeller ausgeſprochenen Forderung. Doch glaube ich noch auf ein Drittes aufmerkſam machen zu müſſen, das bei der Behandlung neuteſtamentlicher Geſchichten gemeinhin überſehen wird, und doch ohne den augenſcheinlichſten Nachtheil nicht überſehen werden darf.

*) cf. Thierbach, Handbuch der Katechetik. Bd. 2. S. 332—341.

nämlich auf den eigenthümlichen, ſpeſifiſchen Unterſchied der neuteſtamentlichen und der altteſtamentlichen Geſchichten. In dieſen, den altteſtamentlichen Geſchichten, iſt das Factum ſelbſt, das Hiſtoriſche, als ſolches die Hauptſache, in den neuteſtamentlichen nicht; hier iſt das Hiſtoriſche nur der Träger für etwas Höheres, das nicht überſehen werden darf, ohne die Geſchichte ſelbſt in eine vollſtändige Bedeutungsloſigkeit zurückſinken zu laſſen. Am auffallendſten tritt dies in der evangeliſchen Geſchichte des Johannes hervor. Wo er Geſchichtliches erwähnt, da thut er es nur, um an daſſelbe die Reden anzuknüpfen, zu denen die erzählte Begebenheit dem Herrn die Veranlaſſung gab. Doch tritt eben dies Höhere auch bei der Darſtellung der übrigen Evangeliſten deutlich genug als das Weſentliche heraus. Ein paar Beiſpiele: Ich ſchlage die Bibel auf und finde Luc. 19. die Geſchichte vom Zöllner Zachäus, bei dem der Herr ſich zu Tiſche ladet; ſie ſchließt V. 9 und 10 mit den Worten: „Heute iſt dieſem Hauſe Heil wiederfahren, denn des Menſchen Sohn iſt kommen zu ſuchen und ſelig zu machen das verloren iſt", und eben damit iſt der Mittelpunkt für die ganze, ſonſt höchſt bedeutungsloſe Begebenheit bezeichnet. Ich leſe Matth. 8., wie der Herr den Knecht eines heidniſchen Hauptmanns geſund macht, und daran die Verheißung knüpft: „Viele werden kommen vom Morgen und vom Abend, und mit Abraham und Iſaak und Jakob im Himmelreich ſitzen, aber die Kinder des Reichs werden ausgeſtoßen in die äußerſte Finſterniß, da wird ſein Heulen und Zähnklappen", und durch dieſe Worte gewinnt die ganze Erzählung erſt ihren wahren Lebensnerv. Sind aber Kinder in der unterſten Klaſſe einer Elementarſchule, Kinder, die zu Hauſe — ach leider! — vielleicht nie von göttlichen Dingen reden hörten, im Stande, dieſe höheren Wahrheiten, für welche die Geſchichte nur den Anſchließungspunkt abgiebt, zu erfaſſen? Und heißt es nicht die neuteſtamentliche Geſchichte verkrüppeln, ja ihres wahren Gehalts, ihres Lebens berauben, wenn man ſie giebt, ohne überall auf das Tiefſte, das in ihr liegt, zurückzuweiſen? Wenn es Solche giebt, die in dem Herrn weiter nichts erblicken, als einen galiläiſchen Wunderthäter, ſo verſchuldet dies zum Theil eine ſolche geiſt- und lebenloſe Behandlung der neuteſtamentlichen Geſchichte. Das muß anders werden, kann aber nur anders werden, wenn man erſt dann mit dem Leben des Herrn im Zuſammenhange die Kinder bekannt macht, wenn ſie bereits für die Wahrnehmung des Göttlichen erweckt, und zu derſelben geſtärkt worden ſind. Darum iſt hier erſt der Betrachtung deſſelben ihre Stelle angewieſen worden.

Doch es fragt ſich: Gehört der ganze Inhalt der evangeliſchen Geſchichte auf dieſe Stufe? Aus einer näheren Betrachtung derſelben

wird sich die Beantwortung dieser Frage auf das Einfachste und Bestimmteste ergeben. Die einzelnen Abschnitte der Evangelien sind, wenn wir sie nach dem in ihnen vorwaltenden Stoffe benennen, entweder:

a) historischen, oder
b) historisch-dogmatischen, oder
c) rein-dogmatischen oder ethischen Inhalts.

Historische Abschnitte nenne ich diejenigen, welche das Leben und die Thaten des Herrn erzählen; historisch-dogmatisch die Gleichnisse, weil der in ihnen enthaltene Lehrstoff in historischer Form gegeben ist; rein-dogmatisch oder ethisch die Bergpredigt, die Reden beim Johannes, die letzten Reden Jesu, das hohepriesterliche Gebet und einige andere Abschnitte. Nur die historischen und die historisch-dogmatischen Abschnitte gehören auf diese zweite Stufe, und es versteht sich von selbst, daß sich daran alle die geographischen, archäologischen und antiquarischen Bemerkungen anschließen, welche zu dem Verständniß der behandelten Abschnitte nothwendig sind; die rein-dogmatischen oder ethischen Abschnitte müssen der folgenden Stufe aufbehalten bleiben. Vortrefflich aber ist durch jene erstbenannten Abschnitte der Uebergang zu den letztgenannten, überhaupt der Uebergang von der ersten Stufe zur dritten, durch diese zweite vermittelt. Während nämlich der Lehrstoff auf der ersten Stufe ganz aus dem Historischen, und somit aus dem Gebiete der äußeren Anschauung entnommen war, schließt sich nun auf der zweiten Stufe an das Historische ein Tieferes, Abstractes, und zwar mit solcher innern Nothwendigkeit an, daß es der Willkür des Lehrers nicht mehr überlassen bleibt, ob er dasselbe hervorheben will oder nicht, sondern daß er es hervorheben muß, wenn er anders das wahre Wesen der zu erzählenden Begebenheit bewahren will. Noch mehr aber tritt das Historische, das äußerlich Anschauliche in den Gleichnissen zurück; es ist noch da, aber nur als Form, und es kommt darauf an, von dieser Form loszukommen, und den Gehalt als einen rein-abstracten herauszustellen. So sichert also das Anschließen an diese Aufeinanderfolge des Lehrstoffs die Entwicklung des Schülers von der Anschauung zur Idee mit fast mathematischer Gewißheit, und wenn irgend etwas, so muß dies für die Richtigkeit der hier aufgestellten Ansicht sprechen.

Auswendig gelernt wird in dieser Klasse innerhalb eines Jahres das zweite Hauptstück des lutherischen Katechismus „vom Glauben" ohne Erklärung und die Erklärung zum ersten Hauptstück, außerdem zu jedem der drei großen christlichen Feste ein Lied, das die Bedeutung des Festes ausspricht, und in der Kirche im Gebrauch ist.

Dritte Stufe. Auf dieſer Stufe ſoll das Kind noch näher mit dem Inhalte der heiligen Schrift, und zwar mit dem Theile derſelben, der in dem Vorhergehenden noch nicht berührt wurde, alſo mit dem Nicht-Hiſtoriſchen bekannt gemacht werden. Die hierher gehörigen Abſchnitte aus dem Worte Gottes müſſen zu dem Ende in der Schule geleſen und ſorgfältig erklärt werden, und zwar in dem einen halben Jahre aus dem Alten, in dem andern halben Jahre aus dem Neuen Teſtament gewählt ſein. Wie dieſe Auswahl geſchehen und von welchen Geſichtspunkten ſie ausgehen ſolle, das wird ſich ergeben, wenn wir den Zweck näher bezeichnet haben, deſſen Erreichung auf dieſer Stufe des Religionsunterrichts von dem Lehrer angeſtrebt werden ſoll. Es iſt dieſer Zweck aber ein doppelter. Einmal ſoll dem Kinde ein Schatz chriſtlicher Wahrheiten aus dem Gebiete der Glaubens- und Sittenlehre mitgetheilt, und ihm der Sinn für eine höhere Betrachtung der Natur, der Welt und des Menſchenlebens aus dem Geſichtspunkte des Reiches Gottes geöffnet werden. Für's Zweite aber ſoll, indem dies geſchieht, eine innige Liebe zu dem göttlichen Wort in dem Kinde ſich entwickeln, eine Liebe, die auf dem Anerkenntniß des Segens ſich gründet, der aus dieſem Worte fortdauernd geſchöpft werden kann, und die auch dann, wenn das Kind bereits längſt die Schule verlaſſen hat, den Erwachſenen noch immer auf's Neue wieder zu ſeiner Bibel hintreibt, als zu dem Quell, aus dem er immer neuen Frieden, friſche Kraft, tiefere Einſicht in die Dinge und ihr Verhältniß zu einander ſchöpfen könne. „Die Bibel iſt", ſagt Göthe, „nicht bloß ein Volksbuch, ſondern das Buch der Volker, weil ſie die Schickſale eines Volkes zum Symbol für alle übrigen aufſtellt, ſeine Geſchichte an die Entſtehung des Weltalls anknüpft, und durch eine Stufenreihe geiſtiger und irdiſcher Entwicklungen bis in die entfernteſten Regionen der unermeßlichen Ewigkeit hinausführt. Bei der Selbſtſtändigkeit, wunderbaren Originalität, Vielſeitigkeit und Unermeßlichkeit ihres Inhalts brachte ſie keinen Maaßſtab mit, wonach ſie gemeſſen werden konnte." Eine Bewunderung, wie ſie in dieſen Worten eines großen Geiſtes ſich ausſpricht, in den Kindern hervorzurufen, wird freilich außer dem Gebiete der Möglichkeit liegen; allein eine Ahnung von der in dem göttlichen Worte liegenden Tiefe wird auch in dem Kinde erweckt werden können; denn daß iſt eben ein Zeichen des höheren Urſprungs dieſes Wortes, daß es auch dem einfachſten, wenn nur empfänglichen Geiſte Nahrung gewährt, und doch dem gereifteſten, erfahrenſten Menſchen noch Stoff genug für ſeine Betrachtung und Forſchung übrig läßt.

Wenn nun dies der Zweck des Religionsunterrichts auf dieſer zweiten Stufe iſt, welche Regeln ergeben ſich daraus für die Auswahl

der zu lesenden Bibelabschnitte? Folgende zwei: 1) die zu wählenden Abschnitte dürfen weder zu leicht noch zu schwer sein. Sie sind zu leicht, wenn ihr Verständniß in dem Augenblicke, wo sie gelesen werden, dem einigermaßen geweckten Kinde sogleich offen daliegt. Dadurch veranlaßt der Lehrer sich selbst zu einem cursorischen Lesen, und das Kind gewöhnt sich nicht, seine Aufmerksamkeit ganz und andauernd auf das gelesene Wort hinzurichten. Die ausgewählten Abschnitte sind zu schwer, wenn es zu ihrer Erklärung eines gelehrten hermeneutischen oder historischen Apparats bedarf, wobei wir namentlich an den größten Theil der prophetischen Schriften des A. Testaments, aber auch an einige Abschnitte aus den apostolischen Briefen denken. 2) Die zu wählenden Abschnitte müssen für die Erweiterung der christlichen Erkenntniß ergiebig sein, und einen zureichenden Stoff enthalten nicht bloß für die allgemeine geistige Entwickelung, sondern auch für die besondere des religiösen Lebens. Werden diese beiden so eben angegebenen Regeln von dem Lehrer bei der Auswahl der zu lesenden Bibelabschnitte jederzeit beobachtet, so wird er nicht leicht fehlgreifen, und sollte er es wirklich, so wird sich ihm ein solcher Mißgriff alsbald durch den Mangel an zureichendem Lehrstoff zu erkennen geben, und sein Blick sich für die Zukunft schärfen.

Auswendig gelernt wird auf dieser Stufe während eines Jahres die Erklärung des zweiten und dritten Hauptstücks, und alle Monate ein wahrhaft behaltenswerthes Kirchenlied, dessen Wahl sich nach der jedesmaligen Kirchenzeit richtet.

Vierte Stufe. Die auf den vorangegangenen Stufen entwickelten religiösen Ideen stehen in dem Kinde bis hierher noch ohne eine in ihrem Wesen begründete Ordnung neben einander; sie wurden angeregt, je nachdem die Veranlassung sich dazu darbot, d. h. auf den beiden untersten Lehrstufen, je nachdem sie in der behandelten Geschichte, auf der zweiten Lehrstufe, je nachdem sie in dem gelesenen Bibelabschnitte lagen. Bis hieher konnte es nicht anders sein; aber es sollte auch nicht, denn das Kind hatte noch nicht die geistige Reife erlangt, welche zur Auffassung eines mit innerer Nothwendigkeit aneinander gefügten Ganzen auf dem Gebiete des Geisteslebens erforderlich ist. Aber eben so wenig kann und soll es so bleiben, es muß nun der letzte Schritt, den der Unterricht auf diesem Gebiete überhaupt thun kann, gethan, d. h. das gewonnene Material geordnet und zusammengestellt werden. Auf den ersten Blick erscheint es auch nicht schwer, die Grundzüge zu der Lösung dieser Aufgabe anzugeben. Die ganze Masse religiöser Ideen sondert sich nämlich für unsere Betrachtung sogleich in zwei große Gebiete, in ein dogmatisches und in ein ethisches, und die Unterscheidung, welchem dieser Gebiete jede einzelne

Wahrheit angehöre, kann keine Schwierigkeit haben. Allein schwieriger dürfte es sein, die Frage zu beantworten: womit soll man beginnen, mit der Sitten- oder mit der Glaubenslehre? Einige sind der Meinung gewesen, mit jener, der Sittenlehre, denn so sei auch die Offenbarung Gottes eingetreten in die Menschheit, daß zuerst ihr das Gesetz gegeben worden und darnach erst das Evangelium, und sie fügen hinzu, daß ja Paulus auch in dem Briefe an die Römer die innere Nothwendigkeit einer solchen Aufeinanderfolge darthut. Andere haben die entgegengesetzte Ansicht vertheidigt und gesagt: die Glaubenslehre ist der einzige Grund der Sittenlehre, und darum muß erst die Lehre des Evangelii entwickelt, und darnach die Lehre von den Pflichten gegeben werden. Eine so tiefe christliche Wahrheit auch durch diese Ansicht ausgesprochen ist, so kann ich ihr doch in der Folgerung, die hier aus ihr gemacht wird, nicht unbedingt beitreten. Es ist allerdings richtig, der kategorische Imperativ, mit welchem die Sittenlehre dem Menschen entgegentritt, hat nur erst dann für ihn eine gebietende Kraft, wenn er den kennt, der ihm gebietet, und wenn er weiß, mit welchem Rechte dieser seine Forderungen an ihn richtet; es ist wahr, die Frucht ist nie eher da, als der Baum, sondern jene wächst erst an diesem; es ist wahr, das Feuer muß erst angezündet werden, ehe die Wärme da sein kann, und darum muß auch erst die Liebe zu Gott in dem Herzen sich entzünden, ehe von dem geredet werden darf, was als die Frucht dieser Liebe erscheint, von der Sittlichkeit. Aber mit eben der Nothwendigkeit, mit welcher aus den angeführten Sätzen folgt, daß erst von der Glaubens- und dann von der Pflichtenlehre in der Schule die Rede sein müsse, mit eben der Nothwendigkeit folgt aus den angeführten Sätzen auch das, daß man Beides gar nicht von einander trennen kann und ohne Vernichtung des Lebens trennen darf. Ich behaupte: Jeder christliche Glaubenssatz hat seine ethische Bedeutung, und fordere daher, daß auch beim Unterricht sogleich da, wo ein Glaubenssatz aufgestellt wird, seine Bedeutung für das sittliche Leben nachgewiesen werde. Nur so wird man, aber auch so unfehlbar, in der Entwickelung der Glaubenslehre fern bleiben von aller todten Orthodoxie und allem starren Dogmatismus, aber auch in der Darstellung der Sittenlehre von kaltem Buchstabendienst und heuchlerischem Pharisäismus. Der Raum dieser Blätter verstattet es natürlich nicht, die oben ausgesprochene Behauptung im Einzelnen auszuführen, und bei jeder einzelnen Thesis des christlichen Glaubens nachzuweisen, wie sie innerlich zur Erfahrung, oder äußerlich zur That werden soll; aber eben so wenig glaube ich an einzelnen Beispielen diesen Satz deutlich machen zu dürfen, indem jedes christliche Bewußtsein sogleich an einzelnen Lehrsätzen unserer Religion, z. B. an der Allwissenheit, an der

wird sich die Beantwortung dieser Frage auf das Einfachste und Bestimmteste ergeben. Die einzelnen Abschnitte der Evangelien sind, wenn wir sie nach dem in ihnen vorwaltenden Stoffe benennen, entweder:

a) historischen, oder
b) historisch-dogmatischen, oder
c) rein-dogmatischen oder ethischen Inhalts.

Historische Abschnitte nenne ich diejenigen, welche das Leben und die Thaten des Herrn erzählen; historisch-dogmatisch die Gleichnisse, weil der in ihnen enthaltene Lehrstoff in historischer Form gegeben ist; rein-dogmatisch oder ethisch die Bergpredigt, die Reden beim Johannes, die letzten Reden Jesu, das hohepriesterliche Gebet und einige andere Abschnitte. Nur die historischen und die historisch-dogmatischen Abschnitte gehören auf diese zweite Stufe, und es versteht sich von selbst, daß sich daran alle die geographischen, archäologischen und antiquarischen Bemerkungen anschließen, welche zu dem Verständniß der behandelten Abschnitte nothwendig sind; die rein-dogmatischen oder ethischen Abschnitte müssen der folgenden Stufe aufbehalten bleiben. Vortrefflich aber ist durch jene erstbenannten Abschnitte der Uebergang zu den letztgenannten, überhaupt der Uebergang von der ersten Stufe zur dritten, durch diese zweite vermittelt. Während nämlich der Lehrstoff auf der ersten Stufe ganz aus dem Historischen, und somit aus dem Gebiete der äußeren Anschauung entnommen war, schließt sich nun auf der zweiten Stufe an das Historische ein Tieferes, Abstractes, und zwar mit solcher innern Nothwendigkeit an, daß es der Willkür des Lehrers nicht mehr überlassen bleibt, ob er dasselbe hervorheben will oder nicht, sondern daß er es hervorheben muß, wenn er anders das wahre Wesen der zu erzählenden Begebenheit bewahren will. Noch mehr aber tritt das Historische, das äußerlich Anschauliche in den Gleichnissen zurück; es ist noch da, aber nur als Form, und es kommt darauf an, von dieser Form loszukommen, und den Gehalt als einen rein-abstracten herauszustellen. So sichert also das Anschließen an diese Aufeinanderfolge des Lehrstoffs die Entwicklung des Schülers von der Anschauung zur Idee mit fast mathematischer Gewißheit, und wenn irgend etwas, so muß dies für die Richtigkeit der hier aufgestellten Ansicht sprechen.

Auswendig gelernt wird in dieser Klasse innerhalb eines Jahres das zweite Hauptstück des lutherischen Katechismus „vom Glauben“ ohne Erklärung und die Erklärung zum ersten Hauptstück, außerdem zu jedem der drei großen christlichen Feste ein Lied, das die Bedeutung des Festes ausspricht, und in der Kirche im Gebrauch ist.

Dritte Stufe. Auf dieser Stufe soll das Kind noch näher mit dem Inhalte der heiligen Schrift, und zwar mit dem Theile derselben, der in dem Vorhergehenden noch nicht berührt wurde, also mit dem Nicht-Historischen bekannt gemacht werden. Die hierher gehörigen Abschnitte aus dem Worte Gottes müssen zu dem Ende in der Schule gelesen und sorgfältig erklärt werden, und zwar in dem einen halben Jahre aus dem Alten, in dem andern halben Jahre aus dem Neuen Testament gewählt sein. Wie diese Auswahl geschehen und von welchen Gesichtspunkten sie ausgehen solle, das wird sich ergeben, wenn wir den Zweck näher bezeichnet haben, dessen Erreichung auf dieser Stufe des Religionsunterrichts von dem Lehrer angestrebt werden soll. Es ist dieser Zweck aber ein doppelter. Einmal soll dem Kinde ein Schatz christlicher Wahrheiten aus dem Gebiete der Glaubens- und Sittenlehre mitgetheilt, und ihm der Sinn für eine höhere Betrachtung der Natur, der Welt und des Menschenlebens aus dem Gesichtspunkte des Reiches Gottes geöffnet werden. Für's Zweite aber soll, indem dies geschieht, eine innige Liebe zu dem göttlichen Wort in dem Kinde sich entwickeln, eine Liebe, die auf dem Anerkenntniß des Segens sich gründet, der aus diesem Worte fortdauernd geschöpft werden kann, und die auch dann, wenn das Kind bereits längst die Schule verlassen hat, den Erwachsenen noch immer auf's Neue wieder zu seiner Bibel hintreibt, als zu dem Quell, aus dem er immer neuen Frieden, frische Kraft, tiefere Einsicht in die Dinge und ihr Verhältniß zu einander schöpfen könne. „Die Bibel ist", sagt Göthe, „nicht bloß ein Völksbuch, sondern das Buch der Volker, weil sie die Schicksale eines Volkes zum Symbol für alle übrigen aufstellt, seine Geschichte an die Entstehung des Weltalls anknüpft, und durch eine Stufenreihe geistiger und irdischer Entwicklungen bis in die entferntesten Regionen der unermeßlichen Ewigkeit hinausführt. Bei der Selbstständigkeit, wunderbaren Originalität, Vielseitigkeit und Unermeßlichkeit ihres Inhalts brachte sie keinen Maaßstab mit, wonach sie gemessen werden konnte." Eine Bewunderung, wie sie in diesen Worten eines großen Geistes sich ausspricht, in den Kindern hervorzurufen, wird freilich außer dem Gebiete der Möglichkeit liegen; allein eine Ahnung von der in dem göttlichen Worte liegenden Tiefe wird auch in dem Kinde erweckt werden können; denn das ist eben ein Zeichen des höheren Ursprungs dieses Wortes, daß es auch dem einfachsten, wenn nur empfänglichen Geiste Nahrung gewährt, und doch dem gereiftesten, erfahrensten Menschen noch Stoff genug für seine Betrachtung und Forschung übrig läßt.

Wenn nun dies der Zweck des Religionsunterrichts auf dieser zweiten Stufe ist, welche Regeln ergeben sich daraus für die Auswahl

Excurse die Liebe zu dem göttlichen Worte verleidet, indem sie jene als nothwendig zusammengehörig mit diesen betrachten, und so mit dem Einen auch das Andere als für sie nicht gehörig ansehen. Darum bleibe der Lehrer bei der einfachen Erzählung, und glaube, daß auch diese „göttliches Wort" sei, welches der Herr nach seiner Verheißung nicht ungesegnet lassen wird.

Bei der in jeder folgenden Lehrstunde anzustellenden Wiederholung über das früher Erzählte fordere der Lehrer die geübteren Kinder auf, so viel als möglich im Zusammenhange zu erzählen, und lasse sie, so lange sie nur irgend den Faden der Erzählung nicht verlieren, frei sich aussprechen. Das ist offenbar das beste Mittel zur Einprägung des Erlernten, und überdies eine vortreffliche Sprechübung. Den minder Geübten wie auch den Schüchternen komme der Lehrer durch Abfragen zu Hülfe. Für einen später aufzustellenden Satz bedarf es hier der nicht zu übersehenden Bemerkung, daß der Lehrer, indem er abfragt, keineswegs der katechetischen Lehrform sich zu bedienen anfängt, sondern es ist dies Abfragen einer früher gegebenen Erzählung und das Antworten von Seiten der Kinder offenbar nur eine andere, der noch ungeübten Vorstellungsgabe der Kinder angemessene Form des akroamatischen Vortrags, welche auf dieser Stufe des Religionsunterrichts die einzig anzuwendende Lehrform ist.

In Betreff des auf dieser Stufe Auswendigzulernenden bemerke ich Folgendes. Beides, die zehn Gebote wie das Vaterunser, lernen die Kinder durch Vorsprechen, aber nicht durch zehn- und mehrmals hintereinander wiederholtes, sondern in folgender Art: Die zehn Gebote werden nicht in der in dem Katechismus bezeichneten Aufeinanderfolge gelernt, sondern jedesmal, wo eine der erzählten Begebenheiten Veranlassung gibt, derselben zu erwähnen, und man fordert die Kinder auf, das göttliche Gesetz, das hier befolgt und übertreten wurde, mit denjenigen Worten zu behalten, mit denen es ursprünglich ausgesprochen ward. So gibt schon die Erzählung vom Sündenfall Gelegenheit zur Einprägung des siebenten, die von Cain und Abel zur Einprägung des fünften, die von Isaaks Opfer zur Einprägung des vierten Gebots, und man wird, ehe man noch die Reihe aller alttestamentlichen, auf diese Stufe gehörigen Geschichten durchlaufen hat, hinlänglich Veranlassung zur Ueberlieferung des ganzen Decalogs gefunden haben. Dadurch erlangt man nicht nur den Vortheil, den Kindern nichts Unverständliches in diesen einzelnen Sätzen zu geben, sondern auch den, daß sie sogleich an einem lebendigen Beispiele sich des Segens der Befolgung wie des Fluchs der Uebertretung des Gesetzes bewußt werden. Was das Vaterunser betrifft, so wird dies abwechselnd mit anderen Gebeten am Anfange des

Unterrichts bald von dem Lehrer, bald von einem oder von allen Schülern gesprochen, und so lernen es die Kinder, und bewahren dabei den Gedanken, daß es ein Gebet ist, was sie lernen.

Zweite Stufe. Der auf dieser Stufe zu bearbeitende Lehrstoff ist in den historischen und in den historisch-dogmatischen Abschnitten N. Test. gegeben. Zugleich ist aber bereits oben bemerkt worden, daß auch an die einfachste neutestamentliche Geschichte sich eine tiefere Wahrheit anknüpft, welche nicht ohne Verkennung ihrer innersten Eigenthümlichkeit übersehen werden darf. Es ergibt sich daraus von selbst, daß hier die akroamatische Lehrform nur in so weit angewendet werden darf, als der zu gebende Lehrstoff historisch ist; die in der Geschichte enthaltene Lehre aber muß katechetisch entwickelt werden. Für die Behandlung der historisch-dogmatischen Abschnitte oder der Gleichnisse ergibt sich von selbst, daß die akroamatische Lehrform in Verbindung mit der katechetischen in Anwendung treten müsse. Es ergibt sich jedoch die Nothwendigkeit des Eintretens dieser Lehrform nicht allein aus der Betrachtung des zu behandelnden Lehrstoffs, sondern gleichermaßen auch aus der Erwägung des Standpunktes der auf dieser Stufe zu unterrichtenden Kinder. Durch den Unterricht auf der vorigen Stufe nämlich, auf welcher die Schüler sich als vorherrschend receptiv darstellten, ist nun bereits das religiöse Gefühl, wie das religiöse Bewußtsein geweckt und angeregt worden. Dadurch ist die Anwendung der katechetischen Lehrform möglich gemacht; denn diese, welche aus dem Unklaren das Klare, aus dem Keime die Blüthen entwickeln soll, setzt nothwendig das Unklare, den Keim, als das bereits in dem Kinde Vorhandene voraus. Insofern aber eben für diese Thätigkeit der Entwickelung keine Lehrform geeigneter erscheint, als die katechetische, ist sie auf dieser Stufe nach pädagogischen Gesetzen geboten, d. h. nothwendig. Hier müssen wir also, mögen wir nun den zu behandelnden Lehrstoff, oder mögen wir die zu unterrichtenden Kinder in's Auge fassen, die Anwendung des Geschichtlichen oder das Aufdecken der geistigen Elemente in demselben mit eben der Entschiedenheit fordern, mit der wir auf der vorigen Lehrstufe dasselbe abwehrten. Bei der Wiederholung muß Beides, sowohl das Historische als das aus demselben gewonnene Dogmatische oder Ethische, von den Kindern wiedergegeben werden; nur versteht es sich von selbst, daß es, was das Letztere betrifft, nicht auf eine Darstellung des ganzen, bei der Katechisation eingeschlagenen Entwickelungsganges, sondern nur auf ein Wiedergeben der gewonnenen Resultate ankommt. Den oben für das Memoriren auf dieser Stufe bezeichneten Lehrstoff können sich die Kinder, da sie nun schon lesen können, unmittelbar aus dem Katechismus und dem Gesangbuch aneignen. Beim Ueber-

hören, das, wie wir nur beiläufig bemerken wollen, beſſer am Anfang der Stunden als am Ende derſelben geſchieht, damit der Lehrer zu etwanigen Erläuterungen Zeit vor ſich habe, werde darauf gehalten, daß die Kinder mit Andacht das Erlernte ſprechen. Aus dem gedankenloſen oder wohl gar fehlerhaften Herſagen wird der Lehrer am ſicherſten entnehmen, wo er erklärende Bemerkungen hinzuzufügen habe, damit nicht Unverſtandenes erlernt werde.

Dritte Stufe. Es kommt auf dieſer Stufe darauf an, die Kinder mit dem Worte Gottes näher bekannt zu machen, alſo namentlich ſolche Abſchnitte mit ihnen zu leſen, welche nicht hiſtoriſchen oder hiſtoriſch-dogmatiſchen Inhalts ſind. Die Leſung der hierdurch und in dem oben Geſagten noch näher bezeichneten Abſchnitte kann nur eine ſtatariſche ſein. Der Lehrer muß durch katechetiſche Entwickelung den Sinn des Geleſenen vollſtändig zu entwickeln ſuchen. Am Einfachſten und zugleich am Sicherſten dürfte er dabei in folgender Art verfahren. Zuerſt wird der ganze zu erklärende Abſchnitt geleſen. Die Kinder geben in wenigen, eigenen Worten den weſentlichen Inhalt an. Darauf wird von vorn an der ganze Abſchnitt Vers für Vers durchgenommen; der einzelne, zu erklärende Vers wird noch einmal geleſen, die in demſelben vorkommenden, etwa dunkeln Ausdrücke werden erklärt, und ſo ſtellt ſich zunächſt der Wortſinn des einzelnen Verſes heraus. Dann wird der gefundene Gedanke mit dem vorangehenden in Zuſammenhang gebracht, und am Schluſſe noch einmal ein Rückblick auf das Ganze gethan. Hier iſt recht eigentlich der Ort, wo der Lehrer ſich in ſeiner ganzen katechetiſchen Kunſt, aber auch in ſeiner ganzen katechetiſchen Kraft bewähren kann. In ſeiner katechetiſchen Kunſt, — denn es iſt oft keine leichte Aufgabe, die Tiefe des göttlichen Wortes den Kindern zu enthüllen. Und doch muß es geſchehen! Es muß der Lehrer den Kindern das Beſte geben, was er hat, und das Beſte ſagen, was er weiß über die zu behandelnde Stelle, aber freilich ſo, daß er den Kindern verſtändlich werde. Das heißt nicht, der Lehrer ſoll Alles ſagen, was er für wahr hält, wohl aber heißt es, was der Lehrer ſagt, das muß er unbedingt ſelbſt für wahr halten. Nur das Beſte iſt für die Kinder gut genug, und unbedingt das Beſte, das Tiefſte, was er erfahren, das Heiligſte, was er empfunden, das Klarſte, was er gedacht hat, muß der Lehrer den Kindern in den Religionsſtunden mittheilen. Darin, daß er das könne, auf eine dem kindlichen Geiſt entſprechende Weiſe könne, darin, ſagen wir, zeige ſich ſeine Kunſt. Seine Kraft darin, daß er das göttliche Wort nicht bloß klar, ſondern auch lebendig den Kindern wiedergebe. Wir wiſſen es wohl, daß der Lehrer es nicht iſt, der das Gedeihen gibt, ſondern daß der Segen von oben herab kommt, und

daß nur der Herr selbst das in die Seele des Kindes geworfene Saamenkorn zu befruchten vermöge. Aber wir wollen auch nicht vergessen, daß die Art und Weise der Aussaat die Befruchtung entweder möglich oder unmöglich macht. Darin nun zeigt sich die Kraft des Lehrers, daß er, wie er selbst angezogen und bewegt sich fühlt von der Größe des Gegenstandes, den er zu lehren berufen ist, so auch die Kinder für diesen Gegenstand anzuziehen und zu bewegen vermöge, damit sie dem, was ihnen als geistige Speise dargeboten wird, sich nicht verschließen. Noch weiter auf diesen Gegenstand einzugehen, dazu wird sich in dem folgenden Abschnitt Gelegenheit darbieten.

Vierte Stufe. Es ist die Aufgabe dieser Lehrstufe, die bisher ohne inneren Zusammenhang geweckten und überlieferten religiösen Ideen nach einer gewissen Ordnung neben einander zu stellen. Das Schema für diese Ordnung ist in dem apostolischen Glaubensbekenntnisse gegeben. Dies jedoch bedarf wieder der Erklärung aus dem göttlichen Wort. So muß also der Lehrer eine Reihe von Sprüchen zusammenstellen, in denen die einzelnen Lehrsätze unsers christlichen Glaubens mit Einfachheit und Klarheit ausgesprochen sind. Diese gibt er den Kindern und fordert sie nun auf, selbstthätig aus denselben die in ihnen enthaltene dogmatische oder ethische Wahrheit zu entwickeln. So ist es also die in einem gewissen Sinne heuristische Lehrform, welche hier vorwaltet. Es erscheint das Eintreten dieser Lehrform auf dieser Stufe angemessen, einmal deswegen, weil auf den vorangehenden Stufen die Kraft der Kinder so geübt worden ist, daß sie gegenwärtig im Stande sind, in der beregten Weise sich in ihrer religiösen Erkenntniß weiter führen zu lassen. Sie haben nämlich nach und nach die Hauptsätze der christlichen Offenbarung kennen gelernt, und daß sie es hier zum Gegenstande ihres selbstthätigen Nachdenkens machen, wie die einzelnen Wahrheiten dieser Offenbarung untereinander zusammenhängen, wird sowohl eine zweckmäßige Rückerinnerung an das früher ihnen zum Bewußtsein Gekommene, als ein wesentlicher Fortschritt zu klarerer und tieferer Erkenntniß sein. Dann aber müssen wir das Eintreten der heuristischen Lehrform auf dieser Stufe auch deswegen angemessen finden, weil dadurch die Kinder geübt werden, sich selbst über religiöse Gegenstände auszusprechen, eine Fertigkeit, die den meisten Menschen unserer Zeit, selbst den gebildeten, abgeht, und von der doch nicht erst zu beweisen sein dürfte, daß sie wünschenswerth, wenn nicht gar jedem wahrhaft Gebildeten unerlaßlich genannt werden muß. Daß bei der Anwendung dieser Lehrform auch hier, wie überall, wo sie angewendet wird, der Lehrer mit seiner Einsicht leitend, berichtigend, erweiternd ꝛc. der Selbstthätigkeit des Schülers werde zu Hülfe kommen müssen, bedarf wohl nicht besonders der Erwähnung.

Indem wir hier am Schluſſe der Betrachtung über die bei dem Religionsunterricht in Anwendung zu bringende Lehrform ſtehen, ſcheint es uns angemeſſen, noch einmal auf die oben gegebene Darſtellung zurückzublicken. Ein ſolcher Rückblick wird uns zeigen, wie in der Lehrform gleicherweiſe wie in dem Lehrſtoff eine Fortſchreitung geſetzt iſt. Wir fanden nämlich auf jeder der betrachteten vier Stufen die zu wählende Lehrform aus der Betrachtung des Lehrſtoffs, und wir konnten und durften auch nicht anders zu Werke gehen. Stellen wir uns aber die auf dieſe Weiſe gewonnenen Reſultate zuſammen, ſo zeigt ſich, daß auch dieſe Lehrformen von den leichter zu behandelnden zu den ſchwierigeren fortſchreiten, und alſo hier ein Fortſchritt für den Lehrer zur Erſcheinung kommt. Die leichteſte Lehrform iſt wohl unbeſtritten die akroamatiſche; denn hier hat ja der Lehrer nur den Gang ſeiner eigenen Vorſtellung wiederzugeben; und daß man es zu einer guten Fertigkeit im Erzählen bringen könne, ſelbſt ohne ausgezeichnete Lehrgaben zu beſitzen, lehrt ja die Erfahrung. Schwieriger offenbar iſt die Behandlung der katechetiſchen Lehrform. Hier darf nämlich der Lehrer nicht ſeinem eigenen Gedankengange allein folgen, ſondern er muß neben demſelben auch den der zu unterrichtenden Kinder im Auge haben, und ſeine Kunſt beſteht darin, dieſen fremden Ideengang ſo zu leiten und zu lenken, daß er bei dem Ziele anlange, das der Lehrer ſich geſteckt hat. Schon wenn wir dieſe Thätigkeit als eine in der bezeichneten Art zuſammengeſetzte (complicirte) uns vergegenwärtigen, erſcheint ſie uns als eine, größeren Kraftaufwand erfordernde und längere Uebung vorausſetzende. Am ſchwierigſten jedoch iſt augenſcheinlich die Behandlung der heuriſtiſchen Lehrform, weil hier im Denken bereits Geübte zu regieren und einem beſtimmten Ziele entgegenzuführen ſind, was offenbar vergleichungsweiſe die größte Umſicht und Gewandtheit des Lehrers erfordert. Wir glauben darin, daß ſich in den hier aufeinander folgenden Lehrformen der bezeichnete naturgemäße Fortſchritt nachweiſen läßt, ein nicht unwichtiges Merkmal für die Richtigkeit der von uns in dem Vorangehenden aufgeſtellten Sätze zu erblicken.

C. Lehrton.

Wir verſtehen unter dem Lehrton den Ausdruck der Stimmung, in welcher ſich der Lehrer bei dem Unterrichte befindet; eine Erklärung, die ſelbſt durch die Auffaſſung der Worte: Ton — Stimmung in ihrer ſinnlichen Bedeutung ſich rechtfertigt. Bei jedem andern Unterrichtsgegenſtande mag dieſe Stimmung von untergeordneter Bedeutung

sein; hier — bei dem Religionsunterricht, ist sie es nicht! Hier soll der Lehrer eine Wahrheit vortragen, die er nicht allein mit der Kraft seines Erkennens begriffen, sondern die er, was offenbar mehr sagen will, an seinem inwendigen Menschen *erfahren*, *erlebt* hat, und dieser Zustand der früheren Erlebung soll ihm in dem Momente des Lehrens wieder mit einer solchen Frische und Kraft *vor* die Seele oder vielmehr *in* die Seele treten, daß er aus demselben unmittelbar heraus zu den Kindern redet. Nur dann wird das gesprochene Wort, wie es von dem ganzen innerlich bewegten und erregten Menschen ausgeht, auch den ganzen Menschen, zu welchem geredet wird, wiederum erfassen, und — was sein Zweck ist, eine nachhaltige Wirkung auf das Leben desselben ausüben. Wenn wir, von dieser Betrachtung ausgehend, das Wesen der Stimmung, in welcher sich der Lehrer beim Religionsunterricht befinden soll, ihrem innersten Wesen nach als „*Zuversicht*" bezeichnen können, so ist in derselben doch auch nach einer andern Seite hin ein anderes Element nicht weniger wesentlich, das diesem eben genannten auf den ersten Anblick gerade entgegengesetzt zu sein scheint. Vergleichen wir nämlich den Lehrer mit dem von ihm zu behandelnden Object, so finden wir, daß in allen Gegenständen des Unterrichts der Lehrer *über* dem Gegenstande stehen muß, in welchem er unterrichtet, wenn anders sein Unterricht in jeder Beziehung genügend genannt werden soll. Anders ist es der Natur der Sache nach *nur* bei dem Religionsunterricht. Hier ist der Gegenstand selbst, in welchem unterrichtet wird, ein unendlicher, nämlich Gott, und die von ihm ausgehende Wahrheit, wie sie sich ausspricht insbesondere in seinem Wort. Der Lehrer steht also *unter* dem von ihm zu behandelnden Object, und es kann nicht fehlen, daß sich eine solche Stellung auch in seiner Stimmung und zwar als „*Demuth*" aussprechen muß. So verschieden aber auch die beiden in der normalen Stimmung des Religionslehrers sich vereinigenden Elemente auf den ersten Blick zu sein scheinen, so sind sie es doch in der That bei näherer Betrachtung nicht. Jene Zuversicht über die Erscheinungen des inneren Lebens, welche darzustellen des Religionslehrers Hauptaufgabe ist, kann nur in demjenigen entstehen, welcher dieselben erkannt hat in ihrem nothwendigen Zusammenhange mit einer geoffenbarten Wahrheit, die ihm als eine göttliche vorsteht. Zustände des Geisteslebens, als solche und an und für sich betrachtet, können eben so *wahr* als falsch, eben so Erzeugnisse des wahrhaften Guten sein, als der Lüge oder der Selbsttäuschung. Dann aber werde ich sie mit unbedingter Zuversicht für wahr halten und für wahr darstellen können, wenn sie sich zu einer Offenbarung, deren Göttlichkeit statuirt ist, nur verhalten wie das Innere zu dem Aeußeren, wenn sich in ihnen vollständig *das* innerlich abspiegelt,

was in jener Offenbarung äußerlich gegeben ist. Beides also, jene Zuversicht und diese Demuth, durchdringen sich gegenseitig in der Stimmung des Religionslehrers, und diese erscheint als das mit Nothwendigkeit sich ergebende Product aus jenen beiden Faktoren.

Wir können uns jedoch hier, wo wir uns die Aufgabe gestellt haben, über den Lehrton beim Religionsunterricht zur Klarheit zu kommen, noch nicht damit begnügen, daß wir das Wesen der Stimmung, deren Ausdruck uns der Lehrton ist, uns vergegenwärtigen. Zwar liegt am Tage, daß dieser Ausdruck sich unmittelbar aus jener Stimmung ergeben müsse, und daß, wo sie nur als das Wesentliche vorhanden ist, wir mit Zuversicht die Gestaltung der rechten Form erwarten dürfen. Allein das ist zu einer näheren Einsicht in den beregten Gegenstand noch erforderlich, daß wir die Stimmung, wie sie auf den einzelnen Stufen des Unterrichts nach Maaßgabe des zu behandelnden Stoffs und der zu unterrichtenden Kinder sich gestaltet, noch näher betrachten.

Auf der untersten Lehrstufe, deren Lehrstoff ausgewählte Stücke des A. Test. sind, kommt es vor Allem darauf an, in diesen Erzählungen Gott, insofern er sich als der Schöpfer, der Erhalter und der Regierer der Welt den Menschen geoffenbart hat, Gott als Vater den Kindern darzustellen. Und in der That bedarf es dazu keiner besonderen Wendung, die man etwa den zu erzählenden Begebenheiten geben müßte, sondern wenn der Lehrer es nur versteht, sie so wiederzugeben, wie sie ihm unmittelbar in dem göttlichen Wort gegeben sind, so wird und muß gerade diese Offenbarung Gottes mit unzweideutiger Gewißheit, und auch den Kindern erkennbarer Klarheit aus ihnen hervorleuchten. Auch liegt, wie dem Kindesalter der Menschheit, so dem Kindesalter des einzelnen Menschen die Erkenntniß von dem als Vater sich offenbarenden Gott am nächsten. Es findet diese Erkenntniß nämlich in dem Verhältniß, welches das Kind aus eigener Anschauung seines Lebens kennt, einen unmittelbaren Anknüpfungspunkt nicht nur, sondern es werden auch die wichtigsten Momente, in welchen jenes Verhältniß des Menschen zu Gott als dem Vater sich entwickelt und fortschreitet, in dem Verhältnisse des Kindes zu seinen Eltern sich wiederfinden. Die jenem Verhältniß nun zu Grunde liegende ewige Wahrheit muß der Lehrer erkannt und empfunden haben, wenn er auf dieser untersten Stufe des Religionsunterrichts mit Segen wirken will. Seine Stimmung muß demnächst einerseits Zuversicht sein zu dem weisen und allmächtigen Regierer der Welt, der zugleich der Vater aller derer ist, die mit freier Zustimmung ihres innersten Wesens es für ihre Seligkeit halten, seine Kinder zu sein, und andererseits muß sie Demuth sein, Demuth, die

alle ihre Wege dem Herrn befiehlt, weil sie weiß, daß Er Alles wohlmacht, und die getrosten Muth gibt bei dem Blick auch in die dunkelste Zukunft, weil es nicht geschehen kann, daß auch nur ein Haar von unserem Haupte fiele, ohne den Willen unseres himmlischen Vaters. Ein Lehrer, durchdrungen von diesem erhebenden Gefühl, kann nicht anders als mit Wärme reden zu seinen Kindern von den Gnadenführungen Gottes, wie sie sich in der Geschichte der Erzväter und in der Geschichte des ganzen jüdischen Volks offenbaren; kann nicht anders als mit Nachdruck den Kindern vor Augen stellen, wie dieselbe sich ewig gleiche göttliche Liebe auch bereits in ihrem Leben sich kund gemacht hat; und darum wird, muß sein Wort eine nachhaltige Wirkung auf die empfänglichen Herzen der Kleinen ausüben, und sie frühe vorbereiten für das Aufnehmen weiterer Erschließungen der göttlichen Gnade.

Wir gehen zur Betrachtung des Lehrtons auf der nächst höheren Lehrstufe über. Den Lehrstoff bieten hier die neutestamentlichen Erzählungen dar. Wie es demnach sich uns als die Aufgabe der vorangehenden Lehrstufe ergab, den Kindern die Offenbarung Gottes als des Vaters vor die Seele zu führen, so stellt es sich uns als die Aufgabe dieser Lehrstufe heraus, ihnen die Offenbarung Gottes als des Sohnes zu vergegenwärtigen. Wie hier mit dem Lehrstoff an sich und unmittelbar diese Aufgabe gesetzt ist, braucht nicht nachgewiesen zu werden. Es entspricht dieselbe aber auch dem Standpunkte, auf welchem wir hier den Schüler erblicken. Er hat nämlich auf der vorigen Stufe gelernt, wie der Mensch aus eigener Vernunft und Kraft weder des Irrthums, noch der Sünde, noch des Todes ganz und gar Herr werden kann, wie er vielmehr der Herrschaft dieser drei Gewalten unterworfen ist. Es ist in sein eigenes Leben das Bewußtsein des Irrthums und der Sünde und die Ahnung des Todes getreten. Damit ist zugleich das Bedürfniß der Erlösung erwacht, und er kann es also fassen, wenn ihm verkündiget wird, daß ein Erlöser in Christo ihm und der ganzen Menschheit erschienen sei. Soll dieser Stimmung, welche der Schüler als den Grundton seines religiösen Gefühls auf dieser Entwickelungsstufe seines religiösen Lebens zu dem Unterrichte hinzubringt, von dem Lehrer zweckmäßig entsprochen werden, so muß er selbst von dem Glauben an den Erlöser innig durchdrungen und belebt sein. Er muß es erkennen, daß Er der Weg, die Wahrheit und das Leben sei; er muß es erfahren haben: es ist in keinem Andern Heil, ist auch kein anderer Name den Menschen gegeben, darin sie sollen selig werden, denn allein in dem Namen Jesu. Und liebt der Lehrer ihn von ganzem Herzen, wie er denn nicht anders können wird, als Den lieben, der sich selbst zu sei-

ner Errettung dahin gegeben hat, so wird sich, wenn er von diesem Grunde seines Heils zu den Kindern redet, sein ganzes Wesen in der rechten Stimmung befinden. Er wird mit Zuversicht reden können, reden dürfen von Dem, dessen erlösende Kraft er selbst an seinem eigenen Herzen erfahren hat; er wird aber auch mit Demuth reden von Ihm, dem gegenüber er immer als eine Gnade und Vergebung Bedürfender erscheint, und in welchem er den erblickt, dem der Vater alles Gericht übergeben hat, auf daß sie alle den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren.

Auf der dritten Stufe ist es das göttliche Wort, auf der vierten die aus dem Worte genommene Glaubens- und Sittenlehre, welche den Lehrstoff bildet. Das Wort ist der Verkündiger, der Träger des göttlichen Geistes. Wie also auf den beiden vorhergehenden Stufen die Offenbarung Gottes als des Vaters und des Sohnes der Gegenstand des Unterrichts war, so ist es hier die Offenbarung Gottes als des Geistes, welche den Kindern im Unterricht nahe gebracht werden soll. Auch hier bedarf es für diesen vor Augen liegenden Zusammenhang des näheren Nachweises nicht. Eben so wenig glauben wir darthun zu dürfen, daß der Lehrer, welcher die Kinder zu der Erkenntniß des Geistes aus dem Wort führen will, selber die Wirksamkeit dieses Geistes in der Menschheit und in seinem eigenen Innern erkannt und erlebt haben müsse. Ist aber dies der Fall, so wird er sich auch in derjenigen Stimmung befinden, welche erforderlich ist, um auf dieser Lehrstufe den hier und weiter oben bezeichneten Zweck des Unterrichts zu erreichen. Einerseits nämlich muß sich in dieser Stimmung und in dem Ausdrucke derselben, dem Lehrton, die Zuversicht aussprechen, daß das Wort, und daß die Lehre, welche den Gegenstand des Unterrichts ausmachen, wirklich göttliche Weisheit sei, d. h. eine Weisheit, wie sie die eigene Vernunft des Menschen aus sich selbst heraus nicht finden kann, sondern wie sie dieselbe gläubig annehmen muß; andererseits liegt aber eben in dieser Zuversicht auch wieder die Demuth angedeutet, nach welcher der Lehrer sein eigenes menschliches Wissen in seiner Begränztheit erkennt, wenn es darauf ankommt, mit demselben in die Tiefe ewiger Wahrheiten einzudringen, und nach der er folglich mit Freuden bereit ist, Belehrungen aus höherer Hand über diejenigen Gegenstände anzunehmen, die zu erkennen er ein tiefes unauslöschliches Verlangen in sich trägt.

So kommt es denn, wenn wir noch einmal das kurz zusammenfassen, was wir über die Stimmung des Lehrers auf den einzelnen Lehrstufen gesagt haben, immer und überall zur Gewinnung dieser Stimmung und damit zugleich des rechten Lehrtons nur darauf an, daß der Lehrer zu dem von ihm zu behandelnden Object in der

rechten Stellung sich befinde, und diese rechte Stellung, wollen wir sie näher und bestimmter bezeichnen, ist keine andere, als er muß das Object sich angeeignet, in sich zum Bewußtsein, zum Leben, zum bewußten Leben gebracht haben, — mit einem Worte, er muß im ganzen Sinne des Worts ein wahrer Christ sein. Nirgend stellt sich uns so scharf und so entschieden diese Forderung heraus, als gerade dann, wenn wir fragen nach dem Lehrton für den Religionsunterricht. Auch der unchristliche Lehrer kann sich des Lehrstoffes, kann sich der Lehrform des Religionsunterrichts bemächtigen; aber den wahren, die Sicherheit der Wirksamkeit aussprechenden Lehrton wird nur der gewinnen können, der aus der Fülle seines Herzens und aus der Tiefe seiner eigenen Lebenserfahrung heraus zu den Kindern von den göttlichen Dingen redet.

D. Lehrmittel.

1. Für die Schüler.

1. Die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments zum Gebrauch der Schulen und des Privatunterrichts, von F. Kohlrausch. Zwei Abtheilungen, 16. Aufl. Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1834. (16 gGr.)
2. Anleitung für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauch des Vorigen, von F. Kohlrausch. 2te Auflage. Ebendaselbst, 1812. (16 gGr.)

Beide Schriften hat A. H. Niemeyer bevorredet. In der Vorrede zu der Letzteren sagt er: „Darüber ist man ziemlich allgemein einverstanden, daß die biblische Geschichte lieber mit Auswahl und im Auszuge als ganz vollständig in die Hände der Jugend kommen sollte*). Aber der Hauptfehler der meisten Schriften dieser Art ist das Bestreben, das Alte in ein modernes Gewand zu hüllen, und dadurch beinahe unkenntlich zu machen, statt sich zu begnügen, nur ganz Unverständliches und Anstoß Erregendes wegzulassen, übrigens den alterthümlichen Charakter möglichst beizubehalten, und eben dadurch sogleich die Idee zu erwecken, daß hier nicht von Begebenheiten und Sitten unserer, sondern einer ganz andern Zeit die Rede sei, wodurch alles

*) Ein übel genug gerathener Versuch, einen Auszug aus der Bibel für Schulen zu liefern, an welchem zugleich die Schwierigkeit, wenn nicht Unlösbarkeit dieser Aufgabe selbst recht anschaulich wird, ist die so eben (1837) erschienene Schulbibel von Beyer, Seminardirector in Freiberg.

Ungewöhnliche gleich weniger befremdend wird. Nach diesen Grundsätzen ist auch der Verf. dieser Schrift verfahren." Das erste der beiden hier aufgeführten Bücher sollen alle Kinder in Händen haben, und mit diesem soll dann nach der in dem zweiten gegebenen Anweisung (S. 3.) also verfahren werden: Zuerst wird eine Geschichte des Buches selbst von den Kindern langsam und deutlich gelesen und noch einmal gelesen. Alsdann geht der Lehrer die einzelnen Sätze genau durch, um den Kindern die ungewöhnlichen Ausdrücke und Wendungen verständlich zu machen, so daß nun in Absicht der Wortbedeutung keine Dunkelheit mehr ist. Die Hauptsorge aber muß sein, daß nun auch der Sinn des Ganzen und seiner einzelnen Theile klar werde ꝛc. Dieser soll durch geschickte Fragen aus den Kindern herausgelockt, entwickelt werden. So sehr wir im Allgemeinen mit den hier ausgesprochenen Ansichten übereinstimmen, so wenig können wir den Grundgedanken billigen, aus dem das vorliegende Werk hervorgegangen ist, den nämlich, die biblische Geschichte lieber in einem solchen Auszuge als in der Bibel selbst den Kindern in die Hand zu geben. Kindern, die noch nicht lesen können, kann weder die Bibel noch ein Auszug nützen: ihnen muß der Lehrer mündlich erzählen, und sein lebendiges Wort, ist es anders wirklich ein lebendiges, d. h. gedachtes und empfundenes, wird einen tieferen Eindruck auf sie machen, als auch das am besten geschriebene und gelesene. Welcher Lehrer hätte das nicht erfahren? Können aber die Kinder lesen, warum sollen sie es nicht aus der Bibel? Daß der Lehrer nicht lesen lassen darf, was für die Kinder aus irgend einem Grunde ungeeignet ist, daß er aber, um zu wissen, was das sei, sich vorbereiten müsse, versteht sich von selbst. Fürchtet man aber, die Kinder werden lesen, was der Lehrer zu überschlagen für gut findet, wenn sie die Bibel selbst in Händen haben, und aus dem, was sie hier finden, Böses lernen, so ist das eine eitle Furcht. Wo die Bibel von der Sünde redet, da thut sie es frei, unverblümt, aber auch immer mit Bezeichnung des Strafwürdigen an ihr und mit Hindeutung auf die Strafe selbst. Dadurch erweckt sie Abscheu vor dem Bösen, aber nicht Lust an demselben. Ist aber gegentheils die Besorgniß nicht gerecht, daß ein Mensch, dem die Bibel in seiner Jugend nicht lieb geworden ist, weil er sie nicht kennen lernte, auch in seinen späteren Jahren sie ungenützt lassen werde? Wir meinen daher ungeachtet des vorliegenden Buches noch immer, daß es mit der Behandlung der biblischen Geschichte gehalten werden müsse, wie wir oben ausgeführt. Nichts destoweniger wird doch auch dem Lehrer, dessen Schüler „die Geschichten und Lehren ꝛc." nicht in Händen haben, die „Anleitung" viele fruchtbare Winke zur zweckmäßigen Behandlung der biblischen Geschichten in der Schule geben.

3. Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. Bearbeitet von einigen Predigern im Canton Basel. Basel, Neukirch, 1829. (10 gGr.)

„Die Geschichte ist, so viel es ein Auszug gestattet, im Zusammenhang gegeben worden, und namentlich ist nichts weggelassen, was zur Erkenntniß Jesu Christi leitet, als das A und O des ganzen göttlichen Wortes. Im Ganzen ist die einfache und für Kinder so faßliche Sprache der lutherischen Bibelübersetzung beibehalten worden." Jeder Erzählung folgen „Lehren" und einige Verse nach, die sich genau an die jedesmalige Geschichte anknüpfen. Verdient Empfehlung!

4. Offenbarung Gottes in Geschichten des Alten und des Neuen Testaments. Zur Beförderung eines erbaulichen Bibellesens. (Nach der Vorrede von dem christlichen Verein im nördlichen Deutschland.) 4 Bändchen. Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1821 — 1824. (1 Thlr.)

Die Erzählungen aus dem Alten Testament umfassen vier, die aus den Evangelien drei, die aus der Apostelgeschichte ein Bändchen. Die Darstellung ist einfach, klar, anziehend; die Worte der heil. Schrift selbst sind in der Regel nur da gebraucht, wo etwas besonders stark hervorgehoben werden soll. Ueberall sind in die Erzählung Anwendungen gewebt, doch so, daß dadurch nicht der Gang der Erzählung unterbrochen, sondern nur in seinem inneren Zusammenhange klarer herausgestellt wird. Für Lehrer sehr brauchbar und empfehlenswerh, überdies ungemein wohlfeil.

5. Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, mit erklärenden kurzen Andachten und Gebeten, von Dr. G. F. Seiler. Vierzehnte Ausgabe. Erlangen, bei Heyder, 1828. (6 gGr.)

Das Buch enthält 52 Geschichten aus dem Alten und 84 aus dem Neuen Testament mit Einschluß der Apostelgeschichte. Die Sprache ist nur selten die der Bibel, gewiß um größere Deutlichkeit zu erzielen; doch zweifeln wir, daß dieser Zweck erreicht sei. Am Rande sind die Verse angegeben, denen das im Text Stehende entspricht. Die unter jeder Seite stehenden Fragen soll der Lehrer an die Schüler zur Wiederholung des Inhalts der einzelnen Erzählungen richten. Doch muß das wahrlich ein jämmerlicher Lehrer sein, der die Fragen, die er an seine Schüler richtet, aus einem Buche abliest! Die am Schlusse jeder Erzählung hinzugefügten „erbaulichen Gedanken" sind an sich schon ganz gut, nur hüte sich der Lehrer, mit dergleichen Gedanken den guten Eindruck, den die einfache Erzählung gemacht hat, wieder todtzuschlagen. Brauchbar in den Händen eines denkenden Lehrers, der Weizen

und Spreu zu sondern versteht; schädlich in den Händen dessen, der nachbetet, nachspricht und nachfühlt (wenn's sein kann), was ihm hier vorgebetet, vorgesprochen, vorgefühlt wird.

Aehnliche Bearbeitungen der biblischen Geschichte haben geliefert: Adler, Calaminus, Fiedler, Hebel, Hecht, Hübner, Jerrer, Küster, Lange, Lisco, Löhr, Melos, Morgenbesser, Rauschenbusch, Risler, Schmidt, Scheele, Spieker, Trefurt, Uhle, Vater, Wilmsen, Zahn, Zerrenner, Ziegenbein und Andere.

2. Für Lehrer.

1. Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen. 11. Aufl. Neustadt a. d. Orla, bei Wagner, 1836. (6 gGr.)

„Der Zweck aller Religions-Katechisationen kann vernünftigerweise kein anderer sein, als auf berichtigte Begriffe gegründete Besserung und auf diese gegründete Wohlfahrt des Einzelnen und Ganzen." Diesem Satz, der sich gleich auf der ersten Seite findet, müssen wir widersprechen. Der Religionsunterricht, und folglich auch die Religions-Katechisation hat es nämlich nicht mit „Begriffe", sondern zunächst, wie aller Unterricht, mit Anschauungen zu thun, versteht sich, mit inneren. Diese sollen zum Bewußtsein gebracht, nach der Reinigung, Läuterung, Erweiterung dieser soll das Kind sehnsüchtig gemacht werden, daraus allein kann die „Besserung und auf diese gegründete Wohlfahrt des Einzelnen und Ganzen" hervorgehen. Auf das, was das Kind erlebt, was es erfahren hat an seinem inwendigen Menschen, auf seine Liebe und auf seinen Abscheu, auf seine Furcht und auf seine Zuversicht, auf seine Freude und auf seinen Schmerz, auf seine Wünsche und auf seine Hoffnungen, auf diese innersten Bewegungen seines geistigen Lebens ist es zu verweisen, und von diesen aus sind in der Religionsgeschichte die Zustände der historischen Personen, sind in der Glaubenslehre die Rathschlüsse Gottes, sind in der Sittenlehre die Forderungen des göttlichen Gesetzes ihm klar zu machen. So allein kann ein Unterricht zu Stande kommen, der nicht an dem Kinde, sondern in ihm haftet, der es nicht von Begriff zu Begriff, sondern von Anschauung zu Anschauung, von Erfahrung zu Erfahrung führt; so allein darf ein Religionsunterricht beschaffen sein, der den Anforderungen der neueren Pädagogik entsprechen soll, welche von der einseitigen Verstandesentwicklung, so wie von jeder Zersplitterung sich abzuwenden, und eine Lebensentfaltung anzustreben bemüht ist. — Das angezeigte Büchlein enthält übrigens so viel Brauchbares, als jeder, der weiß, daß Dinter der Verfasser desselben ist, von diesem zu erwarten gewohnt ist. Was er hier in der Theorie

giebt, hat er praktisch ausgeführt in seinen „Unterredungen über die beiden ersten Hauptstücke des lutherischen Katechismus" und anderweitig. — Wir können hier jedoch nicht umhin, über „die in den 1790er Jahren hauptsächlich durch Gräffe und Dolz, und fast bis zu ihrem Höchsten ausgebildete Katechisirkunst, welcher Dinter gewissermaßen die letzte Hand anlegte" *) an die Worte des G. K. R. Schwarz, zu erinnern, in denen er sagt: „Es liegt am Tage, daß mit aller jener Fragekunst nicht viel gewonnen worden, und daß mancher Geistliche, der hierin manchem Schulmeister nachstehen mußte, dafür aber aus der Fülle seiner Glaubenskraft in die Gemüther seiner Katechumenen sprach, doch eine bei weitem segensreichere Aussaat für seine Gemeinde ausgestreuet." Damit stimmt überein die Klage des C. R. Dr. Lücke **) — „Und dann, wenn man zur eigentlichen Lehre kommt, wie wird darin alles logisch geordnet, so abstract wie möglich zubereitet, definirt und eingetheilt, und von Anfang an, als wüßte das Kind schon alles und dürfte sich nur eben recht besinnen, um das ganze Christenthum, wie das gewöhnlichste Ding von der Welt, aus sich herauszuspinnen, fragend katechisirt, mit und ohne Ja und Nein! Es müßte mit einem Wunder zugehen, wenn dieses im schlechtesten Sinne für den Hausbedarf und Hausverstand gemachte Herbarium vivum von christlichen Begriffen, denen man alle frische Farbe des Positiven entzogen hat, für die Jugend Kraft haben, ihr Freude und Lust bringen sollte. Ich bin ein Freund des klaren, geordneten Unterrichts, auch in der Religion, und halte viel auf die rechte katechetische Kunst; aber das kann nimmer die rechte sein, welche aus dem jugendlichen Gemüthe immer nur fragend nehmen, immer nur Begriffe entwickeln und spalten will, ohne zuvor etwas gegeben, und in die tiefste Tiefe des Gemüthes eingepflanzt zu haben." — Diese Bemerkungen erklären sich gegen jede aufklärungs- und verstandessüchtige, begriffsmäßige Behandlung des Religionsunterrichts, nicht gegen den zweckmäßigen Gebrauch der Katechetik. Mit Vergnügen machen wir daher auch auf das Beste der neueren Werke über dieselbe aufmerksam: E. Thierbach, Handbuch der Katechetik, eine Anweisung zur Erwerbung der Fertigkeit im Katechisiren. 2 Bände. 2te Auflage. Sondershausen, bei Eupel, 1837. (3 Rthlr.)

2. Paragraphen zu der heiligen Geschichte. Zur Geschichte des ersten Buchs Mose, von Dr. F. A. Krummacher. 8. Berlin, bei Reimer. 1828. (1 Thlr. 18 gGr.)

*) Studien und Kritiken. 1833. 1. Heft.

**) F. Busch Anleitung zur Mittheilung der Religion. Vorwort von Dr. Lücke. S. IX.

Paragraphen heißt nach der eigenen Erklärung des Verfassers hier nur so viel als Randgloſſen, wie er ſie nach und nach ſeiner Bibel hinzugefügt hat. Die ganze heil. Geſchichte zerfällt ihm in drei Perioden. Die erſte nennt er die Zeit der Verheißung, die zweite die Zeit des Geſetzes, die dritte die Zeit des Lichtes; die erſte umfaßt die vormoſaiſche, die letzte die ganze chriſtliche Zeit. Die Paragraphen beziehen ſich nur auf die erſte Periode. Ueber ſie werden hier manche anregende Gedanken mitgetheilt; eine eigentliche Erklärung aber würde man vergeblich ſuchen.

3. Das Neue Teſtament nach der deutſchen Ueberſetzung Dr. Martin Luther's. Mit Erklärungen, Einleitungen, einer Harmonie der vier Evangelien, einem Aufſatz über Paläſtina und ſeine Bewohner, einer Zeittafel über die Apoſtelgeſchichte und mehreren Regiſtern verſehen. Zum Gebrauch für alle Freunde des göttlichen Wortes, inſonderheit für Lehrer in Kirchen und Schulen, von F. G. Eisco. 2te Aufl. Berlin, Enslin'ſche Buchhandlung, 1835 und 1836. (2 Thlr. 12 gGr.)

Es iſt der Zweck des Verfaſſers, durch das vorliegende Werk „eine Anleitung zum Verſtändniß des göttlichen Worts und eben damit zu recht geſegneter Leſung deſſelben" zu geben. „Zum richtigen Verſtändniß des wahren Sinnes der heil. Schriftſteller", heißt es in der Vorrede S. IV., „iſt nun freilich die Erklärung der einzelnen Verſe und Ausſprüche durchaus erforderlich, aber allein nicht hinreichend; es iſt vielmehr eine Hauptſache bei jeder Erklärung, den Zuſammenhang des Ganzen aufzufaſſen, und dann nachzuweiſen, in welchem Verhältniſſe die Theile zum Ganzen ſtehen. Bei der vorliegenden Ausgabe des Neuen Teſtaments iſt hierauf ganz beſondere Rückſicht genommen." Anlangend die gegebenen Erklärungen ſelbſt, ſo iſt der Verf. von dem Grundſatze ausgegangen, daß Schrift aus Schrift zu erklären ſei. Dabei ſind die Ergebniſſe der Forſchungen gelehrter Schrifterklärer beachtet worden, namentlich der Reformatoren, und unter den Neueren die von Lücke, Neander, Olshauſen und Tholuck. Vorzugsweiſe iſt bei der Einrichtung des Buches auf Lehrer Rückſicht genommen, deren Amt und Beruf es iſt, Andern die heil. Schrift zu erklären. Die Einleitungen und ſonſtigen auf dem Titel bezeichneten Beigaben werden dem Zwecke dieſer Ausgabe des Neuen Teſtaments gewiß ſehr förderlich ſein, wie das alphabetiſche Sachregiſter und das bibliſche Spruchregiſter ſeine Brauchbarkeit erhöhen.

4. Schullehrerbibel von Dr. G. F. Dinter. Altes Teſtament. 5 Bände. 1826 — 28. (4 Thlr.) Neues Teſtament. Dritte Aufl. 4 Theile. (2 Thlr.) Neuſtadt a. d. Orla, bei Wagner.

Kein Buch unserer neueren vaterländischen Literatur, über das mehr gesprochen und geschrieben wäre, als dies! Warum zu dem Allen, das bereits mehr als genug ist, noch mehr hinzuthun? Darum nur die Erinnerung an Dinter's Wahlspruch: „Prüfet Alles und das Gute behaltet!" Aehnliche Bearbeitungen sind vorhanden von Brandt, Otto von Gerlach und Richter, letztere in Lieferungen erscheinend und noch nicht vollständig.

5. Das Reich Gottes auf Erden. Handbuch zur biblischen und Kirchengeschichte für Lehrer und reifere Schüler und zum Selbstunterricht, von F. K. Zahn. 1. Theil: Das Alte Testament. Zweite Auflage. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1833. (1 Thlr. 12 gGr.) 2. Theil: Das Neue Testament. Ebendaselbst, 1834. (1 Thlr. 12 gGr.)

Wie der Verfasser sich im Weihe- und Vorwort selbst ausspricht, so soll das vorliegende Werk sein „ein Handbuch im eigentlichen Sinne des Worts: beim Lesen der heil. Schrift zur Hand liegend, als Wegweiser hier und da einen Wink gebend, und so durch alle Bücher der heil. Schrift hindurch führend. Das Buch ist also nicht les- und nicht brauchbar ohne Geleit der heil. Schrift. Ferner ist es kein Handbuch für biblische Geschichte, wie wir deren mehrere haben, bloß Nutzanwendungen gebend über eine gewisse Anzahl in den Schulen cursirender biblischen Geschichten, sondern es soll den Lehrer selbst in das Ganze der heil. Schrift führen, nicht bloß zur handwerksmäßigen Anwendung eines kleinen Theils. Der Lehrer in der Religion soll das Wort Gottes selbst in seinem ganzen Umfange kennen, denn wie will er das Einzelne erkennen, ohne einen Blick in's Ganze zu haben?" Das erste Buch umfaßt die Urgeschichte, das zweite das Patriarchenzeitalter, beide zusammen den Zeitraum, den die Genesis schildert. Mit sichtbarer Vorliebe ist dieser, den dritten Theil des ganzen Buches einnehmende Abschnitt, behandelt. Was Herder einst von einem Erklärer der heil. Urgeschichte verlangte: „Geist des Orients, ohne daß der schlichte Kopf des Occidents dadurch betäubt wird", das scheint auch dem Verf. bei der Bearbeitung dieses Theils vorgeschwebt zu haben; ob es ihm überall gelungen ist, die schwere Aufgabe zu lösen, darüber kann hier nicht verhandelt werden. Der Verf. selbst steht auf dem Standpunkte des gläubigen Schrifterklärers. Häufig führt er „bewährte Männer alter und neuer Zeit" redend ein, in den das erste Buch Mosis behandelnden Abschnitten namentlich Luther, Calvin, Herder, Krummacher, Schubert u. A. Dadurch gewinnt nicht allein die Darstellung einen eigenthümlichen Reiz, sondern der Inhalt selbst einen besonderen Werth. Das, was anderwärts bereits zehn- und mehrmal gesagt worden ist, Andeutungen, wie diese und jene

Geschichte zu moralischen Nutzanwendungen zu gebrauchen sei und dergl., würde man hier vergeblich suchen; allein wer danach verlangt, Zweifel gelöst zu sehen, die ihm bei dem Lesen und Betrachten der mosaischen Urkunden irgend woher gekommen sein mögen, wer Aufschluß verlangt über den Zusammenhang der heiligen und der Profan-Geschichte, wer erfahren will, wie die Ergebnisse der neueren Forschungen im Gebiete der Naturwissenschaft sich zu den in den heiligen Urkunden überlieferten Nachrichten verhalten, der wird hier nicht vergeblich Nachfrage halten. —

In dem folgenden dritten bis achten Buch wird die Geschichte des Reichs Gottes von Moses bis auf Johannes den Täufer erzählt. Hier ist Vieles nur angedeutet, aber gerade das, wonach der auf seinen Unterricht sich gewissenhaft vorbereitende Lehrer in andern, die biblische Geschichte Alten Testaments behandelnden Hülfsmitteln umsonst suchen dürfte, wird ihm hier meist geboten werden. Wir empfehlen das inhaltreiche, viele anregende Gedanken enthaltende Buch allen an gehobenen Schulen unterrichtenden, allen durch Selbststudium sich fortbildenden und prüfenden Lehrern.

Von den unzähligen Bearbeitungen des Katechismus Luther's führen wir folgende zwei auf, von denen jede eine Hauptperiode in der Entwicklung der protestantischen Kirche gewissermaßen vertritt:

6. Einfache Erklärung der christlichen Lehre, nach der Ordnung des kleinen Katechismus Lutheri, von **Philipp Jakob Spener.** Erlangen, bei Palm, 1827. (20 gGr.)

Eine Arbeit, eben so würdig ihres um die evangelische Kirche hochverdienten Verfassers, wie seine größeren Werke. Auch noch jetzt kann dieselbe mit Nutzen gebraucht werden von solchen Lehrern, die sich zurechtzufinden wissen in der natürlich veralteten Form, und die aus dieser heraus den Geist zu schöpfen vermögen, der allein lebendig macht.

7. Luther's Katechismus. Mit einer katechetischen Erklärung nebst den darin angeführten Liedern, von **J. G. Herder.** Zum Gebrauch der Schulen. Jena, Frommann, (Ohne Jahrzahl.) (4 gGr.)

Zuerst „die Hauptstücke der christlichen Lehre"; dann „Katechismus mit Luther's Erklärung"; endlich „katechetische Erklärung des Katechismus Luther's". Voran geht ein kurzer „Unterricht zum Gebrauch dieser katechetischen Erklärung". Es heißt darin: Auswendig gelernt soll und kann sie (diese Erklärung) nicht werden; denn in vielen Fragen und Antworten derselben steckt, der erforderlichen Kürze wegen, Manches, was durch neue Fragen zergliedert und aufgelöst werden muß. Ihr Zweck ist eben, vom todten Auswendiglernen wegzubringen, und den

Lehrer gleichsam zu zwingen, daß er katechisiren und durch freies Katechisiren die Wahrheiten des Christenthums leicht und verständlich beibringen muß. Der Name des Verfassers überhebt uns jeder weiteren Anpreisung.

8. Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luther's kleinen Katechismus; ein Hülfsbuch für Lehrer im evangelischen Christenthum, von Dr. **W. Harnisch.** Erster Theil: das erste Hauptstück. 2te Aufl. (1 Thlr. 8 gGr.) Zweiter Theil: das zweite Hauptstück. (1 Thlr. 4 gGr.) Weißenfels. (Halle, bei Anton.) 1837.

Nach dem Worte des Herrn, Matth. 13, 52, ist ein jeglicher Schriftgelehrter, zum Himmelreich gelehrt, gleich einem Hausvater, der aus seinem Schatz Altes und Neues hervorträgt. An einem solchen Schatze fehlt es jedoch gar vielen Lehrern, namentlich denjenigen, deren Bildungszeit in die Periode fällt, deren pädagogische Richtung in einer Ueberschätzung einer einseitigen Verstandesentwicklung sich kund gab. Damals ließ man absichtlich die früher allerdings eben so einseitig getriebenen Gedächtnißübungen zurücktreten; man überlieferte nichts, weil man immer nur entwickeln zu müssen glaubte. Die neuere Pädagogik hat, wie sie mußte, dieses Extrem verlassen, indem sie die hohe Bedeutung eines entwickelnden Unterrichts anerkennend doch auch der Ueberlieferung des Positiven ihr Recht angedeihen läßt. Als ein Hülfsmittel zur Ertheilung des Religionsunterricht in diesem Sinne glauben wir das angezeigte Werk vorzugsweise empfehlen zu müssen. Es zerlegt den katechetischen Stoff in Fragen und Antworten, und erläutert denselben durch Sprüche und Liederverse, durch Stellen aus andern Schriftstellern und durch geschichtliche Beispiele. So rechtfertigt es seinen Titel: Entwürfe und Stoffe, und liefert dem Lehrer mehr, als er in irgend einer Schule wirklich wird verarbeiten können, aber nichts, das nicht in irgend einer Beziehung einen wohlthätigen Einfluß — einen erleuchtenden, einen erwärmenden, einen erhebenden — auf ihn selbst ausüben könnte.

Noch sind zu nennen die Bearbeitungen des lutherischen Katechismus von Backe, Dreist, Purgold, Rosenthal, Schott, Stier.

An diese Schriften reihen wir noch die Anzeige der folgenden:

9. Vollständiger Unterricht im evangelischen Christenthume. Ein Lehrbuch für höhere Volksschulen, Bürgerschulen, Berufsschulen, Schullehrerseminarien und Gymnasien, so wie ein Erbauungsbuch für gebildete Christen, von **A. W. Harnisch.** 2 Theile. Halle, bei Anton, 1831. (1 Thlr.)

Der erste Theil unter dem besonderen Titel: „Die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden", enthält eine zusammenhängende Darstellung des geschichtlichen Inhalts der heiligen Schrift nicht nur, sondern

über die Gränzen dieser hinausgehend führt er die Geschichte des Reiches Gottes herab bis auf die Gegenwart. Demnach ist, wie der Verf. in der Vorrede selbst sagt, „das Buch für gewöhnliche Volksschulen gar nicht berechnet"; dagegen ist es sein Wunsch, „daß diese Schriften Lehrbücher in vielen Schullehrer-Bildungsanstalten werden", und er hofft, „daß sie in sofern nicht ganz ungeeignet dazu sind, als Lehre und Erbauung in ihnen sich vereinen."

Der zweite Theil führt den besondern Titel: „Die evangelische Christenlehre", und zerfällt außer einer Einleitung in die beiden Hauptstücke: des Christen Glaube (Glaubenslehre), des Christen Leben (Pflichtenlehre.) Die zu erweisenden Glaubenssätze und die zu erläuternden Gebote bilden den Text des Buches, in den jedoch häufig Bibelsprüche und Liederverse verwebt sind; der größte Theil der Beweisstellen steht vollständig abgedruckt unter dem Text.

10. Christliches Religionsbuch, für mündige Christen und die es werden wollen, auch zum Gebrauch in Lehrerseminarien und höheren Schulanstalten, auf Grundlage der heil. Schrift und nach Ordnung des lutherischen Katechismus, von Dr. A. F. Knie wel. Danzig, bei Gerhard, 1835. (12 gGr.)

Es kam dem Verfasser, nach seinem eigenen Geständnisse (Vorrede IV), nicht darauf an, über Vieles, z. B. die Lehre von den Engeln, den Wundern, dem Leben nach dem Tode ꝛc., etwas Neues, von der gewöhnlichen Ansicht Abweichendes zu sagen, sondern nur darauf, das Ewige — Alte und doch immer Neue — in dem unerschöpflichen Schatz der heil. Schrift Enthaltene nach seiner besten Ueberzeugung in ein helles Licht zu stellen. Die Ordnung aber des lutherischen Katechismus ist beibehalten in Beziehung auf seine wahrhaft historische Bedeutung als symbolisches Buch der evangelischen Kirche, und auf seinen innern Gehalt als eine bis jetzt noch unübertroffene Summe und köstlichen Kern der lauteren evangelischen Wahrheit. Wer mit diesen Ansichten, in denen der Grundton des ganzen Buches vorklingt, übereinstimmt, der wird in demselben einen reichen Schatz christlicher Erkenntniß und Lebenserfahrung finden.

Noch einige andere Hülfsmittel für den Lehrer bei dem Unterricht in den Wahrheiten des christlichen Glaubens.

11. Einleitung in die sämmtlichen Bücher der heiligen Schrift. Ein Handbuch zur Erleichterung des Bibellesens, von J. K. Huber. 2. Aufl. Basel, bei Schweighauser, 1812. (9 gGr.)

Giebt in einfacher Form das Wissenswürdigste über Verfasser, Zeit und Ort der Abfassung und Zweck der biblischen Bücher. Zuweilen

werden an die Darlegung des Historischen fromme Betrachtungen angeknüpft.

12. Bibelkatechismus, d. i. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heiligen Schrift, von Dr. F. W. Krummacher. Elfte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1837. (6 gGr.)

An Inhalt dem Vorigen gleich, aber kürzer und in Fragen und Antworten abgefaßt. Für den Elementarlehrer genügend

13. Bibelkunde oder gemeinfaßliche Anleitung zur Kenntniß der Bibel und zur Erklärung derselben in der Volksschule, nebst einem Anhange, die nothwendigsten Vorkenntnisse aus der biblischen Geschichte, Geographie und Alterthumskunde enthaltend, von Dr. J. C. Rettig. Hannover, bei Hahn, 1834. (12 gGr.)

Ein brauchbares Buch, reichhaltig, anregend, klare Einsicht fördernd!

14. Abriß der bei dem Religionsunterrichte unentbehrlichsten Hülfskenntnisse. Erste Abtheilung, welche die bei dem Religionsunterrichte nothwendigsten Naturkenntnisse enthält. Zweite Auflage. 1828. (16 gGr.) Zweite Abtheilung, welche die bei dem Religionsunterrichte nothwendigsten historischen Kenntnisse enthält. Von J. W. H. Ziegenbein. Quedlinburg, bei Ernst, 1808. (1 Thlr.)

Durch den Titel hinlänglich nach seinem Inhalte bezeichnet. Brauchbar!

15. Lehrbuch der Religion für evangelische Lehranstalten, von C. Judä. Berlin, bei C. H. Schröder, 1836. (16 gGr.)

Dies Buch enthält den gesammten Lehrstoff für einen vollständigen Lehrgang des Religionsunterrichts. Es findet sich in demselben nämlich 1) die biblische Geschichte Alten und Neuen Testaments; 2) eine Beschreibung Palästina's; 3) ein Umriß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, sich anschließend an Luther's Katechismus; 4) eine Einleitung in die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments. Mehr aber noch als durch diesen seinen Reichthum empfiehlt sich das Buch durch den in demselben waltenden evangelischen Sinn, und eine einfache, der Sache angemessene Darstellung. Dasselbe gilt von desselben Verfassers Umriß der christlichen Kirchengeschichte für höhere Bürgerschulen und Gymnasien. Berlin, bei Schröder, 1836. (6 gGr.)

16. Ueber den Religionsunterricht in Volksschullehrer-Seminarien. Ein Beitrag zur Verständigung über einige für jeden Religionsunterricht wichtige Fragen, von C. M. Hasert. Greifswald, bei Koch, 1832. (12 gGr.)

Ein inhaltreiches, gedankenvolles Büchlein, das Niemand, der sich für den behandelten Gegenstand interessirt, ohne Belehrung und Anregung aus der Hand legen wird.

Ein Buch, das so, wie es in der vorstehenden Abhandlung angegeben ist, Glaubens- und Sittenlehre mit einander in inniger Verbindung behandelte, und zugleich den Lehrer bei dem in dieser Weise zu ertheilenden Unterrichte leiten könnte, ist uns nicht bekannt. Ich lege in dem Seminar zu Berlin bei der Behandlung dieses Gegenstandes zum Grunde: „Biblisches Spruchbuch zu Luther's kleinem Katechismus. München 1831," das nichts als die Beweisstellen in der durch den Inhalt des Katechismus selbst gegebenen Aufeinanderfolge enthält. An die dogmatischen Beweisstellen reihen sich jedesmal solche an, aus denen die ethische Bedeutung des vorher festgestellten Glaubenssatzes ersichtlich ist, und so entspricht diese Anordnung ganz der oben angedeuteten Idee.

III.

Der Unterricht im Lesen.

Von unermeßlicher Wichtigkeit für die Bildung der Menschheit ist das Lesen. An Werth und Bedeutung weicht es nur dem Einflusse des Lebens, d. h. der unmittelbaren Einwirkung der Menschen auf einander durch die mündliche Rede und das lebendige Beispiel. Von der unendlich wichtigen Erfindung der Buchdruckerkunst zieht nur derjenige Gewinn, welcher lesen kann, und in manchen Gegenden steht dem Einzelnen kein anderes Mittel, sich geistig zu nähren, zu Gebot, als das Lesen. Darum ist der Unterricht im Lesen ein Gegenstand jedes Schulunterrichts, und begreiflicher Weise gehört das Nachdenken über die rechte Art und Weise dieses wichtigen Unterrichtszweiges zu den unerlaßlichen Thätigkeiten jedes Lehrers.

Das Lesen ist eine Fertigkeit, welche sich, wie das Sprechen, von dem einen Gliede einer Nation auf das andere überträgt. Das Lesenlernen beruht also, wenigstens zum Theil, auf Nachahmung. Bei der Methode des Lesenlehrens kommt es also mit darauf an, wie der Lehrer selbst lieset, in welchem Maaße oder Grade er sich die rechte Lesegewandtheit angeeignet habe. Es entsteht daher die erste Frage:

Wie gelangt der Lehrer selbst zur rechten Lesefertigkeit, oder wie bildet er die Fertigkeit, welche er im Lesen bereits besitzt, weiter aus? Demnächst als zweite Frage die:

Welches ist die rechte Weise des Lesenlehrens überhaupt?

Als dritter Gegenstand unserer Untersuchung und Mittheilung erscheint dann die Darstellung der wichtigsten Lehrmittel für den Lehrer und Schüler.

I. Wie bildet der Lehrer seine Lesefertigkeit weiter aus?

1) Durch Aufmerksamkeit auf anerkannt gute Leser.

Die rechte Art und Weise, wie in einer bestimmten, einzelnen Sprache gesprochen und gelesen wird, steht im Allgemeinen fest. Jeder einzelne Mensch drückt zwar seine Eigenthümlichkeit in der Sprache aus, und es ist, wenn zwei Personen mit dem Sprechen und Lesen beschäftigt sind, keineswegs Alles gleich, vielmehr kann der Eine vom Andern genau unterschieden werden; aber diese Verschiedenheiten betreffen nur Aeußerlichkeiten, individuelle Mannigfaltigkeiten, die so und auch anders sein können. Im wesentlichen Ausdruck sind beide einander gleich. Die Art, wie der einzelne Mensch sprechen will, hängt also nicht von ihm ab; er spricht in der Weise, wie in seiner Umgebung gesprochen wird, nach der Verschiedenheit der Völker, der Stämme, der Familien. Dasselbe gilt auch vom Lesen. Der Einzelne hat also die Art des Lesens nicht zu erfinden, sondern nachzuahmen, wie er lesen hört. Begreiflicher Weise nähert sich das Lesen des Einen mehr der Art des Lesens, die von den Gebildeten als die richtige erkannt wird, als das Lesen eines Anderen, und darum hat derjenige, welcher seine Lesefertigkeit ausbilden will, aufzumerken, wie solche Personen, denen eine besondere Kunstfertigkeit im Lesen beiwohnt, wirklich lesen. Diese Fertigkeit selbst beruht einmal auf der Ausbildung des Gehörs, und auf der anderen Seite auf der Ausbildung der Sprechorgane. Das aufmerksame Anhören geübter Leser und die Unterscheidung der wesentlichen Stücke, durch welche die Vollkommenheit ihres Lesens entsteht, führt den Lehrer, welcher seine Lesefertigkeit steigern will, weiter. Wir schätzen daher diejenigen glücklich, welche Gelegenheit haben, wahren Lesekünstlern, z. B. einem Tiek, einem Aug. Wilh. v. Schlegel, einem v. Holtei, einem Immermann und Andern zuhören zu können. Es gewährt einen wahrhaft künstlerischen, logischen und euphonischen Genuß. In dem Grade, als der Lehrer sich die Kunst des Lesens — denn es ist eine eigentliche, hohe und schwere Kunst, wodurch sich die Seltenheit dieser Kunsterscheinung erklärt — angeeignet hat, in demselbem Grade ist er zum Leseunterricht befähigt. Denn das Lesenlernen beruht zunächst auf Nachahmung. Wer daher, bei aller übrigen Ausbildung des Geistes, selbst nur schlecht lieset, wird gewiß auch eine schlechte Anleitung zum Lesen geben. Denn es fehlt alsdann das Vorbild, das Muster. Lehrerconferenzen sollten daher einen Theil ihrer Thätigkeit darauf verwenden, daß die besseren Leser unter

ihnen vorlesen, die andern sich im Nachlesen üben. Es entsteht dadurch eine Veranlassung zu allerhand bildenden Bemerkungen und Gesprächen. Auch kann man in dieser Hinsicht von guten Schauspielern und Declamatoren Manches lernen.

2) Durch das Streben nach geistiger Ausbildung überhaupt, besonders durch das Studium der Muttersprache.

Wie die Alten sprachen: „Rede, damit ich dich sehe!" so kann man auch sagen: „Lies, damit ich dich kennen lerne!" und der Standpunkt der Lesefertigkeit der Schüler einer Schule bietet dem Kenner einen Maaßstab zur Beurtheilung des allgemeinen Zustandes der Schule dar. Denn das Lesen ist nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesammtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern es ist als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen. Jede Art erhöheter Geistesthätigkeit und Geistesbildung muß daher auch auf die Lesekunst von entschiedenem Einfluß sein. Wer seine Geistesbildung fördert, gewinnt auch in der Darstellungsweise, nicht nur eigener, sondern auch fremder Gedanken, die immer ja erst die eigenen werden müssen, bevor man sie in natürlicher Weise wiedergeben kann. Wer dagegen in seiner Entwicklung Rückschritte macht, sich geistig vernachlässigt und das Denken versäumt, dessen Gabe, gut zu lesen, wird sich auch immer fort und fort vermindern. Die geistigen Thätigkeiten stehen in Wechselwirkung zu einander, die eine erhöhet die andere. Aus der Kenntniß der Lesefertigkeit kann man daher einen Schluß machen auf das Uebrige.

Von besonderer, unmittelbarer Wichtigkeit für die Lesefertigkeit ist aber das Studium der Muttersprache. Das Sprechen und Lesen besteht ja in nichts Anderem, als in der Darstellung eigener und fremder Gedanken in den Formen und nach den Gesetzen der Muttersprache. Je genauer daher der Einzelne die Gesetze und Regeln der Muttersprache sich zum klaren Bewußtsein erhoben hat, je tiefer er in den Geist der Sprache eingedrungen ist, desto vollkommener faßt er die dargestellten Gedankenreihen auf, und um so richtiger wird der Ausdruck derselben werden. Ohne Kenntniß der Sprache, in der man liest, wird daher das Lesen nur auf dunkler, unklarer Nachahmung beruhen und nie die Auffassung der Feinheiten der Gedankendarstellung gelingen. Je vollendeter die Bildung des Lehrers im Allgemeinen und je größer seine Einsicht in die Gesetze der Muttersprache geworden ist, um so leichter wird er sich eine bedeutende Lesefertigkeit aneignen.

3) Durch das Studium der Leseregeln selbst.

Zur Kenntniß der Sprache im Allgemeinen muß die Kenntniß der Gesetze und Regeln des Lesens im Besonderen hinzukommen, wenn

man es nicht bloß zur Fertigkeit, sondern auch zur Einsicht über die Gesetze, welchen diese Fertigkeit unterworfen ist, bringen will. Vor noch nicht sehr langer Zeit war die Aufmerksamkeit auf diese Leseregeln noch sehr wenig gerichtet. Man kannte sie nicht, oder man wähnte, daß es gar keine, oder nur sehr geringfügige gäbe. Von diesem Irrthum hätte man durch die einfache Beobachtung, daß alle Deutschen, wenn sie nach dem Urtheile der Gebildeten richtig lesen, auf dieselbe Weise lesen, zurückkommen können. Eine Erscheinung, oder eine Verrichtung (Function) des Geistes, welche sich in den verschiedensten Individuen — hier abgesehen von dem, was zu der persönlichen Eigenthümlichkeit derselben gehört — auf die eine und gleiche Weise darstellt (manifestirt), muß auf bestimmten, festliegenden, also auch erkennbaren Gesetzen und Regeln beruhen. Daß es der Mühe lohnen werde, denselben nachzuforschen und sie zum klaren Bewußtsein zu erheben, kann nur derjenige bezweifeln, der den Einfluß einer gereinigten und geläuterten Theorie auf das praktische Thun verkennt. Dem Gebildeten, zumal dem gebildeten Lehrer geziemt es, überall nach den Gesetzen seiner Thätigkeit zu forschen, um mit dem Können das Wissen, mit der rechten Fertigkeit die rechte Einsicht zu verbinden, jene durch diese zu befestigen und zu steigern. Mit dem Was und Wie muß überall, wo es nur möglich ist, die Einsicht in das Warum verbunden werden. Besteht ja darin zum Theil das Wesen der Bildung, daß man versteht, was man thut.

Was in früheren Sprachschriften über das Lesen gesagt wurde, beschränkte sich größtentheils auf kurze, dürre und dürftige Bemerkungen, etwa, daß die Stimme vor einem Punktum zur Ruhe gelangen, vor einem Fragezeichen steigen, bei einem Komma eine halbe oder Viertelspause, bei einem Punktum oder Gedankenstriche eine ganze Pause gemacht und das Hauptwort des Satzes stark betont werden müsse. Daß man damit aber nicht weit reiche und es damit nicht genug sei, wissen alle die, welche sich mit den Fortschritten der Theorie des Lesens bekannt gemacht haben.

Die Theorie des Lesens beruht auf ganz bestimmten Gesetzen. Das Lesen ist Darstellung der Gedanken durch die Sprache, also Offenbarung eines geistigen Gehalts durch äußere Mittel, durch Laute und Anderes. Man unterscheidet daher zwei Arten von Gesetzen des Lesens: logische und phonetische, oder drei Momente des Lesens: das Maaß der Stärke und Schwäche der Stimme, den sogenannten Accent — die Erhebung, Senkung und Schwebung der Stimme — die Art der Erfüllung der Zeitmomente, das Pausiren ꝛc., oder das dynamische, melodische und rhythmische Moment.

Das dynamische Element erhält seine Bestimmung von dem logischen Princip der Sprache, d. h. es ist abhängig von den Gedanken, die man darstellen will, und die Anwendung desselben richtet sich nach der Stärke und Schwäche der Silben, Wörter und Sätze, in welchen vorzugsweise der Sinn liegt, der dargestellt werden soll. Ohne Verständniß des Zu-lesenden ist daher ein richtiges Lesen gar nicht denkbar, oder, wenn es gelingt, ein Zufall oder ein glücklicher Instinkt. Daher ist auch die Zumuthung, daß Einer ein ihm unbekanntes Lesestück, ohne nähere Einsicht desselben, richtig vortragen solle, eine ungerechte. Sehr häufig wird die Wichtigkeit eines Wortes in dem ersten Theile eines zusammengesetzten Satzes erst aus dem letzten Theile desselben erkannt. Da man nun nicht mit den Augen dem Geiste weit vorauseilen kann, so ist es unmöglich, in solchen Fällen beim ersten Lesen den vollständigen Ausdruck zu treffen. Die wichtigsten Unterschiede bei dem Accente entstehen dadurch, daß entweder die Aufmerksamkeit nur auf das Verhältniß der Theile eines einzigen Satzes oder auf die Verbundenheit der Sätze zu einem größeren Ganzen zu richten ist. Durch das Erste entsteht die grammatische, durch das Zweite die rhetorische Betonung. Beide treffen entweder mit einander überein, oder nicht. In letzterem Falle beherrscht die rhetorische Betonung die grammatische.

Das melodische Element erzeugt den Sprachgesang, den angemessenen Wechsel der Höhe und Tiefe des Tones, die Sprachmelodie, zur Erzeugung des Wohlklanges durch die Abwechselung der Töne und der Verbindung dieser Mannigfaltigkeit zu einer, das Ohr und den Geist ansprechenden Einheit. Wenn das dynamische Element vorzugsweise eine Sache des Verstandes und der Einsicht ist, so tritt das melodische mehr als ein Produkt des Gefühls auf. Beide sind nicht von einander getrennt, eins liegt nicht neben oder außer dem andern, sondern sie durchdringen einander.

Das rhythmische Element beruht auf der Art der Erfüllung der stetig auf einander folgenden Zeitmomente durch die Laute und Töne und den zwischen der Erfüllung eintretenden Pausen. Es entsteht dadurch, je nach der Verschiedenheit des Inhalts, der dargestellten Gedanken, Gefühle, Affecten, Willensbestrebungen ꝛc. eine größere oder geringere Schnelligkeit oder Langsamkeit der Bewegung mit angemessenen Ruhepunkten zur größeren Verständlichkeit der Rede von Seiten des Hörenden und um des physischen Bedürfnisses des Athemholens und der Kraftsammlung des Lesenden willen. Es hat also theils einen logischen, theils einen physischen Zweck. Auch dieses Moment verbindet sich mit den beiden ersten zu einer vollständigen Einheit.

Mit diesen Andeutungen müssen wir uns begnügen. Wir wollten durch sie nur die Gesetzmäßigkeit der Lesekunst berühren, müssen aber

denjenigen, welchem unsere Bemerkungen nicht ganz klar sein sollten, auf die Schriften, die wir nachher für den Lehrer namhaft machen werden, verweisen. Nur so viel wird aus der gegebenen Darstellung zum voraus erhellen, wie sehr die Lesefertigkeit des Einzelnen gewinnen muß, wenn er sich mit den Gesetzen und Regeln, welchen das Lesen unterworfen ist, gründlich bekannt macht. — Wir gehen nun zur zweiten Hauptfrage über.

II. Welches ist die rechte Weise des Lesenlehrens?

Der Leseunterricht hat wie jeder Unterricht seine Stufen. Wir wollen ihrer nach den verschiedenen Bildungsstufen der Schüler überhaupt drei unterscheiden, von welchen etwa die erste das 6. bis 8., die zweite das 9. und 10., die dritte das 11. bis 13. oder 14. Lebensalter der Schüler umspannt: eine untere, mittlere und obere Stufe des Leseunterrichts und der Lesefertigkeit.

Auf der untersten Stufe nennen wir — um Benennungen zu wählen — das Lesen das mechanische, auf der mittleren das logische, auf der oberen das ästhetische, womit nicht ein absoluter Unterschied, sondern nur der vorherrschende Charakter des Leseunterrichts auf jeder der drei Stufen bezeichnet werden soll.

A. Untere Stufe: das mechanische Lesen.

Hier treten uns nun die verschiedenen Ansichten über den Anfang des Leseunterrichts entgegen, die Fragen: Soll das Lesen von Anfang an mit anderen Gegenständen, namentlich mit den Anfängen des Schreibunterrichts, verbunden, und in welcher Weise soll in dem einen und in dem andern Falle das Lesen gelehrt werden?

Die Bejahung der ersten Frage fällt in die neueste Zeit des Schulunterrichts. Doch sind die Akten über diesen streitigen Gegenstand noch nicht geschlossen. Es scheint, daß noch nicht Erfahrungen genug vorliegen. Eine kategorische Erklärung darüber dürfte also noch zur Zeit uns nicht geziemen. Doch werden wir unsere Meinung kurz mittheilen, den Lesern zur Prüfung.

In Betreff der zweiten Frage hat der Lautirunterricht die jetzt lebenden, stimmfähigen Didaktiker auf seiner Seite.

Das Hauptverdienst, auf die naturgemäße Verbindung des ersten Lese- und Schreibunterrichts aufmerksam gemacht und einen bestimmten Lehrgang dafür aufgestellt zu haben, gebührt Graser. Dessen Werke: „Divinität" ꝛc., die „Elementarschule für's Leben" und die Leistungen in den nach seinen Vorschriften eingerichteten Schulen, liefern dafür die Zeugnisse.

Daß dieser hochverdiente, einsichtsvolle Schulmann die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen und Mundformen ansieht, gehört zur Nebensache, die wir nicht weiter zu beachten haben; das Wesentliche der Methode fällt mit der Verwerfung dieser Ansicht nicht zusammen.

Wir haben diese Unterrichtsweise naturgemäß genannt, und damit, gemäß früherer allgemeiner Auseinandersetzungen, uns zu ihr bekannt. Dem Lesen geht nothwendig das Schreiben voraus. So lange nicht geschrieben wurde, wurde auch nicht gelesen; so lange fehlte der Stoff. Und sobald man geschrieben hatte, wurde das Geschriebene auch gelesen; denn das Schreiben geschieht um des späteren Lesens willen. Dieses ist die Folge und die Wirkung von jenem, und das Schreiben erreicht nur durch das Lesen des Geschriebenen seinen Zweck. Zugleich ist es klar, daß derjenige, welcher seine Gedanken niederschreiben kann, sie auch wieder zu lesen vermag. Mit dem Schreibunterricht ist daher nothwendig auch der Leseunterricht verbunden, wenn man nämlich mehr thut, als Buchstaben malen, d. h. wenn man Gedanken schreibt.

Die Ausführung dieser Schreib-Lesemethode oder des Schreibend-Lesenlehrens und -lernens zerfällt in eine Vorbereitung dazu in zwei Richtungen, und in die Ausführung selbst.

Die beiden, neben einander herlaufenden, gleichzeitig anzustellenden Vorübungen sind auf der einen Seite Uebungen im Sprechen, Betrachtung des Satzes, Zergliederung desselben in Wörter, Silben und Laute, und auf der anderen Seite Uebungen im Bilden von Strichen, Haar- und Grundstrichen — Handübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel oder auf Schieferpapier.

Sind diese Vorübungen beendigt, d. h. kann das Kind vorgesprochene Wörter in ihre Lauteinheiten zerlegen und ist ihm die erste Fertigkeit im Zusammensetzen von geraden und Bogenstrichen angeeignet, so wird es auf die Graser'sche oder auf andere Weise mit den Zeichen der ihm bekannt gewordenen Laute, d. h. mit den Buchstaben bekannt gemacht, und veranlaßt, dieselben und aus ihnen zusammengesetzte Wörter, dann Wortverbindungen und kleine Sätze niederzuschreiben und gleichzeitig das Niedergeschriebene zu lesen. So lernt es schreiben und lesen zugleich, und zwar gleich von Anfang an Vorstellungen

und Gedanken ſchreiben und leſen, natürlich in der Schreibſchrift, wozu man entweder die runde oder die eckige Schrift, die lateiniſche oder die deutſche Schreibſchrift, wählen kann. Dieſe Verſchiedenheiten betreffen nicht die Hauptſache, ſondern Nebenſachen. Es laſſen ſich Gründe für das Eine und für das Andere anführen. Wir rechnen dergleichen zur Manier, nicht zur Methode.

Das Weitere ergiebt ſich nach ſolchem Anfange von ſelbſt. Kann das Kind einmal Schreibſchrift leſen, ſo iſt es ein Leichtes, ihm das Leſen der Druckſchrift anzueignen. Es iſt das eine Sache von wenigen Wochen.

Das Naturgemäße, Empfehlende dieſer Methode ſpringt in die Augen. Von Anfang an arbeitet das Kind mit klarem Bewußtſein, in ſtetiger Selbſtthätigkeit; aller Mechanismus iſt entfernt. Kaum bedarf es der Verſicherung, daß die Kinder in ſolcher Weiſe mit einer Freudigkeit und mit ſolchem Gewinn der Selbſtthätigkeit, alſo mit den ſegensreichſten Folgen für den ganzen künftigen Schulunterricht, wie für die geſammte Geiſtesbildung überhaupt, und in ſo kurzer Zeit zur Leſe- und Schreibfertigkeit gelangen, wie es auf keinem andern, weniger naturgemäßen Wege möglich iſt. Welcher Lehrer, der anderer Methode folgte, kann ſich des Reſultats der Graſer'ſchen Schulen rühmen, daß Kinder von fünf- und ſechsjährigem Alter, nachdem ſie ein Jahr die Schule beſucht haben, im Stande ſind, diktirte Sätze ohne weſentliche Fehler gegen die hergebrachte Rechtſchreibung niederzuſchreiben, und, wie ſich von ſelbſt verſteht, geläufig zu leſen im Stande ſind? „In einem ſolchen Gange" (ſagt Graßmann in der Abhandlung über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts; ſiehe deſſen Anleitung zu den Denk- und Sprechübungen, S. 37) „hängt Alles ohne Lücke und Unterbrechung zuſammen in folgender Ordnung: das Kind lernt ſprechen — es macht die Rede ſelbſt zum Gegenſtande ſeiner näheren Betrachtung und faßt ſie zunächſt nur als ein Hörbares nach ſeinem Schalle und Klange auf — es zerlegt das Zuſammengeſetzte der Rede in ſeine Theile und dieſe Theile in kleinere Theile, ſo lange eine ſolche Zerlegung ſtatt finden kann, und gelangt ſo zur Bekanntſchaft mit allen Grundbeſtandtheilen der hörbaren Rede — durch die Nothwendigkeit, dem Gedächtniſſe zur richtigen Ueberſicht und Anordnung der Sprachtöne zu Hülfe zu kommen, fühlt es ſich veranlaßt, ſichtbare Zeichen dafür aufzuſtellen — es arbeitet mit dieſen Zeichen ſelbſtthätig fort, indem es ſie in eben derjenigen Aufeinanderfolge verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden ſind — es ſtellt dadurch ſichtbar dar, was es ſelbſt geſprochen hat, oder was ihm von Andern vorgeſprochen iſt — es lernt dabei leicht ausſprechen, was Andere auf gleiche Weiſe ſichtbar dargeſtellt haben, Geſchriebenes leſen. —

Ohne alle Mühe wird das Kind nun auch die Druckbuchstaben kennen und Gedrucktes lesen lernen. — Wenn aber sogleich nach Auffindung der einfachen Sprachtöne mit dem Lesen des Gedruckten begonnen wird, so wird dem Kinde nicht bloß willkürlich etwas hingegeben, was auf keiner vorher festgestellten Grundlage ruht, sondern es wird auch auf eine unnatürliche Art plötzlich aus dem Zustande des thätigen Selbsthandelns in einen Zustand des bloß leidenden Aufnehmens versetzt. — Jeder denkende Lehrer wird aber schon in der täglichen Erfahrung, daß die Kinder in der Regel mit viel größerer Lust schreiben als lesen lernen, einen Wink der Natur erkennen, daß der Stufengang des Unterrichts eigentlich auf die hier gegebene Art abgeändert werden müsse. — Sobald übrigens der Unterricht bis zu dem Punkte geführt hat, daß die Kinder beide Arten von Zeichen, gedruckte und geschriebene, kennen gelernt haben, wird Lesen und Schreiben in besondern Lehrstunden fortwährend neben einander betrieben." Darum Aufmerksamkeit, Prüfung und praktische Anwendung dieser wesentlichen Verbesserung des Anfangsunterrichts! — Diesen Ansichten, welche in der ersten Auflage des Wegweisers ausgesprochen wurden, huldige ich auch jetzt noch, und ungeachtet der von Kirchberg in den Rhein. Blättern dagegen erhobenen Einwendungen. Nicht die bloß theoretische Betrachtung giebt hier, wie in allen ähnlichen Fällen, die Entscheidung; die Praxis muß hinzukommen. Sie lehrt, daß die Schreib-Lesemethode nicht nur gründlicher, anregender, bildender, mit einem Worte naturgemäßer zu Werke geht, sondern auch, daß die Anfangs natürlich langsamen Fortschritte allmählig in schnellere übergehen; daß zwar, wenn das Lesen abgesondert vom Schreiben betrieben wird, die Kinder schneller lesen lernen, endlich aber, d. h. schon nach einem Jahre, die nach dem Schreiblesen unterrichteten Kinder nicht bloß in der Kenntniß der Sprachelemente, sondern auch in der Fertigkeit die in anderer Weise unterrichteten Schüler im Schreiben und Lesen übertreffen. Aber das muß zugestanden werden, daß die Schreib-Lesemethode eine größere Geschicklichkeit und Gewandtheit des Lehrers verlangt, als der von Anfang an getrennte Unterricht im Lesen und Schreiben. Eben darum ist die Einführung des besseren Neuen nicht von allen Lehrern zu verlangen.

Die Unterschiede des Buchstabirens und Lautirens treten in der vorbeschriebenen Unterrichtsweise nicht als wesentliche Momente hervor. Diese sind nur dann, wenn man, in herkömmlicher Weise, den Leseunterricht rein für sich betreibt, von erheblicher Bedeutung. Die fast allgemein anerkannten Vorzüge des Lautirunterrichts vor dem Buchstabirunterrichte bestehen:

1) in der methodischeren Richtigkeit desselben; von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt;

2) darin, daß die Sprechwerkzeuge des Schülers in der vorzüglichsten Weise geübt werden;
3) in der dadurch gewonnenen Grundlage für den übrigen Sprachunterricht; denn die Laute sind die Elemente der Sprache;
4) in der genauen Unterscheidung der Laute von den Zeichen oder Buchstaben, also in der dadurch ermöglichten klaren Einsicht in die Art und Weise, wie das Gesprochene geschrieben wird, d. h. in das Wesen der Rechtschreibung. Statt daß es also, wie man behauptet hat, wahr sein sollte, daß die Rechtschreibung durch den Lautirunterricht erschwert werden sollte, steht die Behauptung fest, daß eine auf Einsicht ruhende Rechtschreibung auf keinem andern Grunde, als auf dem der klaren Kenntniß der Laute erbaut werden könne;
5) in der Zeitersparniß. Nach der Lautirmethode lernt ein Kind, zum wenigsten in dem dritten Theile der Zeit, den das Buchstabiren in Anspruch nimmt, lesen. *)

Uebrigens legen wir auf diese Zeitersparniß nicht den höchsten Werth. Ganz stimmen wir in dieser Hinsicht einem Urtheil von Graßmann bei:

„Ich kann keineswegs die Ansicht vieler neuern Schriftsteller theilen, daß man über den Lese- und Schreibunterricht, weil sie bloß auf Erwerbung mechanischer Fertigkeit hinzielten, sobald als möglich hinwegzukommen suchen müsse, um Zeit für andere Lehrgegenstände, die mehr eigentliche Geistesbildung bezwecken, zu gewinnen. Je mehr ich überzeugt bin, daß gerade diese vorzüglich geeignet sind, auf eine dem Kindesalter angemessene Art die geistige Entwicklung zu fördern, um desto mehr Sorgfalt und Fleiß möchte ich auf sie verwandt wissen, und ich bestimme den Werth einer neuen Leselehrart nicht nach der Zeitdauer, in welcher sie zur Fertigkeit im Lesen hinführt, sondern nach der höhern oder mindern Entwicklung und Ausbildung der Geisteskräfte, zu welcher sie dem Schüler Gelegenheit und Anregung giebt. Wenn der Lehrgang und die Lehrmethode nur der Natur des Gegenstandes selbst und der stufenweisen Entwicklung des kindlichen Geistes gemäß ist, so bin ich darüber unbesorgt, daß die Fertigkeit im Lesen und Schreiben bedeutend später eintritt, denn für die allseitige Bildung des Geistes, die nur auf dem Wege der Natur erfolgen kann, ist dabei gewiß viel gewonnen."

---

*) Zerrenner sagt „Lautmethode", was Schulze in seiner Legographologie vertheidigt. Wir halten mit Stephani „Lautirmethode" für richtiger. Es wird nicht gelautet, sondern lautirt.

„Die Laut- *) oder Elementarmethode ist", sagt Zerrenner, „die beste; denn

*) Obige fünf Sätze, welche die wesentlichsten Vorzüge der Lautir- vor der Buchstabirmethode aussprechen, erinnern uns an die fünf Sätze, durch welche Olivier (in seinem Ortho-epo-graphischen Elementarwerke, Dessau, 1804, S. 56 ff. — ein sehr gründliches, auch jetzt noch sehr lesenswerthes Werk) die Buchstabir- oder Nominalmethode charakterisirt. Dieselbe verfährt, sagt er, princip- und zweckwidrig:

1) daß sie, statt vom Laute, als dem zu verbindenden Haupt- und Grund-Korrelat (Laut und Buchstabe stehen in Wechselbeziehung, sind korrelativ), auszugehen, und diesen vor allen Dingen, der Vernunft gemäß, geradezu aus der Sprache selbst, als dessen natürlichem und einzig zuverlässigem Quell vollständig herauszuschöpfen, und dann erst mit seinem eigenthümlichen Zeichen zu verbinden, hingegen höchst unnatürlicher Weise vom stummen Buchstaben ausgehet, und durch diesen zur Erkenntniß der Laute zu führen sucht;

2) daß sie beim Buchstabiren jene durch Mißbrauch eingeführten zusammengesetzten Zeichen einfacher Laute (z. B. sch, ch ꝛc.) nach ihren einzelnen Bestandtheilen namentlich angiebt, anstatt sie, der Natur der Sache gemäß, als einzelne kollektive Zeichen zu betrachten und zu behandeln, woraus dann unvermeidlich folgt, daß das Gehör über die Zahl der wirklichen Lautbestandtheile des mündlichen Wortes stets getäuscht und irre geführt wird;

3) daß sie beim Buchstabiren diejenigen Buchstaben, welche zufolge jenes eingeführten Mißbrauchs zu Zeichen verschiedener Laute gebraucht werden, nicht in jedem besondern Falle, nach ihren übereinstimmenden Lautnamen, sondern immer nur nach einer und ebenderselben üblichen Buchstaben-Benennung angiebt und bezeichnet, so sehr diese auch mit dem bezeichneten Laute kontrastiren mag;

4) daß sie diejenigen Buchstaben, die ihrer eigentlichen Bestimmung zuwider nicht zur Bezeichnung wirklicher Sprachlaute, sondern zur Andeutung fremdartiger Dinge in die Schrift eingeführt worden sind, dennoch beim Buchstabiren noch immer namentlich vor das Ohr bringt, und sie auf diese Weise höchst unnatürlich zu einem Gegenstande des Gehörs macht, wo sie doch, ihrer Bestimmung gemäß, bloß ein Gegenstand des Gesichts sein sollen;

5) daß sie, statt überall dem Buchstaben seine einzig natürliche und zweckmäßige Benennung zu geben, welche keine andere als der Laut selbst sein kann, demselben hingegen einen, bis auf einige wenige Fälle, durchaus unnatürlichen und zweckwidrigen Namen beilegt, in welchen der ganz eigentlich bezeichnete Laut oft nicht einmal enthalten ist (z. B. bei ch, sch ꝛc.), oder doch wenigstens so tief verborgen liegt, daß derselbe in der Reihe der Töne, die beim Buchstabiren ausgesprochen werden, schlechterdings keine Hülfe mehr zur Auffindung des gesuchten Resultats darbieten und gewähren kann ꝛc." — Ein schwerfälliger Stylus!

1) sie ist die naturgemäßeste;
2) die bildendste;
3) die am schnellsten zum Ziele führende;
4) die, welche die Sprache (?) vorzüglich ausbildet;
5) die, welche der Orthographie mehr als irgend eine andere vorarbeitet."

Diese Vortheile sind so bedeutend, auch die Vorzüge des Lautirunterrichts so allgemein anerkannt, daß es des Weiteren nicht bedarf. Damit wird nicht behauptet, daß nicht auch Buchstabirschüler gut lesen lernen könnten, besonders wenn der Lehrer die von der Lautirmethode sich herschreibenden Verbesserungen des alten Buchstabirschlendrians eingeführt hat; aber besser ist besser. *)

Begreiflicher Weise herrschen in den verschiedenen Schulen, in welchen lautirt wird, mancherlei Verschiedenheiten, die wir alle zur Manier rechnen, in welcher zum Theil die individuelle Freiheit waltet. Wo man recht gründlich verfährt, begründet man das Lautiren durch vorhergehende Uebungen im Zergliedern oder Zerlegen der Sätze, Wörter und Silben. Wo man dagegen in der schnellsten Weise zum Lesen gelangen will, beginnt man nach Stephani gleich vom ersten Tage an mit dem Lautiren nach Buchstaben. Es giebt Lehrer, welche es vorziehen, den Lauten eigene Namen zu geben, die Mundstellungen beschreiben zu lassen; andere lehren mit den Lauten die Namen der Buchstaben zugleich; Neumann bedient sich zur Befestigung der Laute an ihre Buchstaben der bildlichen Darstellungen, welche durch Ideen-

*) Man denke sich nur einen Augenblick das Verfahren des gedankenlosen Buchstabirlehrers! Er ruft das kaum in der Schule angekommene, im Denken noch wenig oder gar nicht geübte, dabei ängstliche und schüchterne Kind herbei, und fordert es auf, die Buchstaben zu lernen. Er sagt ihm: dieser Buchstabe (A) heißt Ah, dieser (E) heißt Eh, dieser (Sch) Tß-Eh-Hah u. s. w. Das Kind, gewohnt, beim Anblick von Bildern (denn als solche sieht es die Buchstaben an) irgend einen Gegenstand, der seinem Auge in der Natur vorgekommen war, mit seiner Einbildungskraft aufzusuchen und froh auszurufen: das ist ein Thurm, ein Baum, ein Hund! ꝛc., staunt bei dem Namen, den es dem Bilde des A, E, Sch ꝛc. geben soll; es sucht vergebens nach dem Urbilde, und da sich dieses nicht darbietet, und natürlich, als nicht existirend, auch nicht darbieten kann, so ist es um seine Aufmerksamkeit geschehen. Es versteht nicht, was ihm gesagt wird, und es bleibt daher gleichgültig und gedankenlos bei dem ihm ertheilten hieroglyphischen Unterricht. Tritt dann wohl gar noch die Ungeduld des Lehrers ein, so wird ihm das Lesenlernen eine widrige, verhaßte Sache, und es ist sehr natürlich, daß es nur langsame und unsichere Fortschritte darin macht."

Schulz's Legographologie.

association Laut und Buchstabe mit einander verknüpfen; Andere befolgen andere Manieren. Ueber deren absoluten Werth läßt sich nicht absprechen. Das Eine paßt hier, das Andere da, nach Verschiedenheit der Zeit- und Ortsverhältnisse, der Individualität der Lehrer und Kinder. Darum herrsche hier die Freiheit der Wahl, doch nach klar erkannten Gründen, nicht nach willkürlichem Belieben. Der Grund: „ich befinde mich sehr wohl dabei", ist kein gültiger Grund; der Schlendrianist befindet sich bei seinem Schlendrian höchst vortrefflich.

Durch alle diese Uebungen nun soll das Kind die Lesefertigkeit erlangen. Dieses nannten wir oben das mechanische Lesen. Es besteht in der Uebung, Reihen von Buchstaben schnell zu übersehen und die entsprechenden Laute mit Geläufigkeit auf dem Mundinstrument angeben zu können. Damit wird nicht verlangt, daß der Lehrer gar nicht nach der Bedeutung der Wörter oder nach dem Sinn der Sätze, welche das Kind liest, fragen solle; vielmehr setzen wir dieses voraus. Aber es braucht nur beiläufig zu geschehen, nur da, wo unbekannte Wörter erscheinen, und das Halten auf Fertigkeit darf dadurch nicht zu sehr unterbrochen werden. Denn das Ziel des Lesens auf der untersten Stufe ist die Lesefertigkeit. Es wird also, nach der Bezeichnungsweise der Lehrer fremder Sprachen, nicht statarisch, sondern cursorisch gelesen; es werden nur die nothwendigsten Pausen gemacht, die unentbehrlichsten Fragen eingeschoben, und es wird nur da verweilt, wo ein Laut nicht vollständig richtig und scharf angegeben wird, oder das Verständniß ein Verweilen verlangt. Wo die Schüler die Tonstärke, wo die Tonschwäche gebrauchen, wo die Stimme heben, wo senken, wo pausiren sollen, wird ihnen durch Uebung, durch Vor- und Nachmachen und einfache, gelegentliche Bemerkungen angedeutet und eingeübt. Das rasche und sichere Können, kurz die mechanische (d. h. nicht: geistlose) Lesefertigkeit ist auf der untersten Stufe das Hauptziel. Ist dieses erreicht, was in den ersten zwei Schuljahren des Kindes mit Recht erwartet wird, so betritt man:

B. Die zweite Stufe: das logische Lesen. *)

Die Fertigkeit ist, vorausgesetzter Maßen, so weit erzielt, daß die weitere Ausbildung derselben sich nun von selbst, d. h. ohne weitere Schwierigkeit macht. Wir können daher, ohne ihre Erhöhung aus den Augen zu verlieren, nun auf andere Momente zugleich unser Augenmerk richten.

*) „L'enfant qui lit sans comprendre n'a appris qu'une habitude funeste." Nouveau manuel etc.

Es ist die Einsicht, die wir nun nebst der Fertigkeit anstreben wollen: 1) die Einsicht in den Inhalt der Sätze, Perioden und Aufsätze, welche der Schüler lies't; 2) die Auffassung der Regeln, welche dem Lesen zu Grund liegen, damit er sich dessen bewußt werde, was er vollzieht. Da diese Momente das Charakteristische des Lesens auf der mittleren Stufe ausmachen, und es in der Erkenntniß des Materiellen und des Formellen, also immer in Erkenntniß besteht, so nennen wir es das logische Lesen.

Das Erste ist also, daß überall der Inhalt der Lesestücke berücksichtigt, in's Auge gefaßt wird. Zu dem Ende nimmt man eine Zergliederung (Analyse) der einzelnen Stücke, der einzelnen Sätze, Wörter ꝛc. vor. Nämlich eine logische, nicht eine grammatische. Man fragt also — denn die Form des Unterrichts ist der Frageunterricht, weil Alles, was in dem Lesebuche vorliegt, gegeben ist, des Schülers Nachdenken also nur geleitet zu werden braucht, zum Selbstfinden — nicht nach dem Subjekt, nicht nach dem Objekt, nicht nach dem Terminativ, nicht nach dem Modus, Kasus ꝛc., sondern nach den Gegenständen, von welchen die Rede ist, was von ihnen ausgesagt wird, unter welchen Bedingungen, Verhältnissen, Umständen ꝛc., so lange fort, bis dem Schüler der einzelne Gedanke, die Verbindung der einzelnen Gedanken und das Ganze klar ist. In Betreff der Worterkenntniß (der Erkenntniß nach dem Wortsinne) ist es von Wichtigkeit, zu unterscheiden, ob ein Wort in eigentlicher oder in uneigentlicher Bedeutung gebraucht ist u. s. w., kurz, es kann hier an fruchtbaren Bemerkungen verschiedener Art nicht fehlen. Ja der Lehrer hat hier Gelegenheit, sehr vielseitig auf den Schüler zu wirken.

Bei der Zergliederung eines Lesestückes geht man entweder vom Ganzen aus und zu den Theilen über, oder umgekehrt. Sind die Schüler noch schwach, so ist das Letztere das Sicherere. In jedem Falle aber muß die Zergliederung so weit führen, daß die Schüler den Inhalt des Stückes frei, wenn auch vorerst nur größtentheils mit den Worten des Buchs, erzählen können. Haben sie so das Einzelne und das Ganze verstanden, dann kann man mit Recht von ihnen verlangen, daß sie auch das Einzelne und das Ganze richtig, mit richtigen Accenten, wie mit Licht und Schatten, in wohlklingender Melodie und mit Verstandespausen vortragen. Denn nur der, welcher die Frage: „Verstehst du auch, was du lieseſt?" mit Ja beantworten kann, wird überall mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtsein, zu lesen im Stande sein.

Damit dieses auch von der andern Seite befördert werde, so sucht man mit dem Schüler nach den Gesetzen und Regeln, die dem Lesen zu Grunde liegen. Das Vorhergehende bahnt dazu den Weg, weil der

Vortrag nach dem Verſtändniß der Gedanken in der deutſchen Sprache, die darum mit Recht eine logiſche Sprache heißt, die oberſte und allgemeinſte Regel ſelbſt iſt. So findet denn der Schüler, bei einiger Leitung von Seiten des Lehrers, die Regeln:

1) in abgeleiteten Wörtern erhält die Stammſilbe ſtarken, die Ableitungsſilbe ſchwachen Ton (eine Ausnahme);
2) in zuſammengeſetzten Wörtern erhält das Beſtimmungswort den Hauptton (Ausnahmen gelten);
3) die ſtarktonigen Silben werden zugleich in höherem Tone geſprochen;
4) die Silben der Wörter werden ohne Pauſen an einander gereiht;
5) in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Ausſagewort (Prädikat) mit dem Accente belegt;
6) die Beſtimmer werden ſtärker betont, als das Beſtimmte;
7) der Erzählſatz wird tonſenkig geleſen;
8) der Befehlſatz wird tonhebig geleſen;
9) das Fragewort des Frageſatzes erhält die Tonſtärke und die Tonhöhe;
10) zwiſchen nebengeordneten, gleichwerthigen Beſtimmern wird eine Pauſe gemacht;
11) zwiſchen einander über- und untergeordneten Beſtimmern wird nicht pauſirt; und wie die Regeln, von welchen wir hier nur einige beiſpielweiſe aufgeführt haben, weiter heißen mögen, bis
12) zur allgemeinen Hauptregel in der ganzen deutſchen Sprache: die Sprachtheile, welche den wichtigſten Begriff darſtellen, erhalten den Hauptton. Darum eben erhalten in abgeleiteten Wörtern die Stammſilben, in zuſammengeſetzten die Beſtimmungswörter, in Sätzen die Prädikate, in Satzverbindungen diejenigen Silben, Wörter und Sätze, in welchen ein Gegenſatz ausgedrückt iſt, den Accent. Der Accent iſt der laut werdende Verſtand des Wortes und des Satzes.

Aus allem Bisherigen erhellet, daß es beim Leſen auf der Mittelſtufe auf Genauigkeit und Präciſion in allem Einzelnen ankommt. Nichts wird überſehen, kein Fehler ungerügt gelaſſen, jeder wird verbeſſert. Dieſes geſchieht theils von dem Lehrer, theils von den Schülern. Immer werden zuerſt die Schüler in Anſpruch genommen, ob ſie den gemachten Fehler finden können, oder es wird die Beſtimmung getroffen, daß derjenige Schüler, welcher einen Fehler zu bemerken glaubt, den Finger in die Höhe hebt. Ueberall werden die Gründe genannt, warum ſo und nicht anders geleſen wird, nämlich überall, wo es angeht. In manchen Fällen heißt der rechtfertigende Grund: es iſt ſo Gebrauch.

Wenn also auf der vorigen Stufe das cursorische Lesen herrschte, um die Lesefertigkeit zu erzielen, so herrscht auf der zweiten das statarische Lesen, weil es auf durchgängige, logische und phonetische Bestimmtheit ankommt. Und wenn auf jener das Chorlesen mit dem Einzellesen abwechseln mochte, so wird dagegen hier meist nur von Einzelnen gelesen, weil sonst die einzelnen Momente des dynamischen, melodischen und rhythmischen Elements nicht scharf genug hervortreten. Im Allgemeinen gilt für das Chorlesen die Regel: Alles wird so lange von Einzelnen gelesen, bis der Ausdruck vollkommen genügend ist. Sonst hat der Chor kein Muster vor sich, das er nachahmen soll. Und es gilt ganz allgemein und durchgängig hier die Regel: Es wird bei dem Einzelnen so lange verweilt, bis es gut geht. Darum wird manches Wort, mancher Satz zehn- und zwanzigmal gelesen werden müssen. Denn es fruchtet mehr, wenn ein Satz zehnmal, als wenn zehn Sätze einmal (in einerlei Weise und Manier, etwa in der bekannten, leiermäßigen Schulmonotonie, oder in dem unausstehlichen regelmäßig-leiterförmigen Auf- und Absteigen) gelesen werden. Das Lesen und Vorlesen der Schüler wird zuweilen, besonders da, wo das Gehör der Schüler geschärft werden soll, durch das Vorlesen des Lehrers unterbrochen. Nirgends wird, wie es noch so häufig geschieht, in einem Stücke fort gelesen, ein Lesestück nach dem andern, bis das Lesebuch durchgelesen ist, um dann in gleicher, abschwächender Weise wieder von vorn anzufangen, sondern bei jedem Lesestücke wird so lange verweilt, bis das Ganze in der Darstellung gelingt. Zum Schlusse aller Bemerkungen, Verbesserungen und Regeln wird jedes Ganze im Zusammenhange, ohne weitere Unterbrechung, gelesen, damit die Schüler den Gesammteindruck des Ganzen empfangen. Es erhellet daraus, daß das Lesen nicht für eine leichte Sache gehalten wird, deren fernere Ausbildung in der Schule wie eine Spielerei behandelt werden dürfe, während welcher der Lehrer ruhig umhergehen oder sich ausruhen könne. Vielmehr fordert das rechte Lesen die ganze Kraft des Schülers und die ganze Kraft des Lehrers, die ganze körperliche und die ganze geistige Kraft Beider. Denn der Schüler soll mit voller Stimme und mit wachem Bewußtsein lesen, und der Lehrer überall mit Unermüdlichkeit der Vollendung nachstreben. Nur in solcher Weise sind die Lesestunden Stunden geistiger Gymnastik; die spielende, oberflächliche Weise beim Lesen aber läßt die Schüler in geistigen Schlummer versinken, in dem sie das Geschäft mechanisch betreiben, Laute und Silben verschlucken, ganze Wörter weglassen oder zusetzen und, anstatt gestärkt, abgeschwächt werden. Dann hat man der geistverwüstenden, leeren und träumenden Leserei den größten Vorschub geleistet und unsäglichen Schaden gestiftet. Wie in jeder Lection, also soll auch der Schüler in der Lesestunde seine

ganze Kraft aufbieten, damit kräftige und energiſche Menſchen aus der Schule hervorgehen. Dieſes höchſte Reſultat des Schulunterrichts wird, ſo weit es von dem Leſeunterrichte abhängt, aber nur derjenige Lehrer zu erzielen im Stande ſein, welcher ſelbſt nur mit denkendem Geiſte zu leſen gewohnt iſt und den Regeln des Leſens nachgeforſcht hat. Was Einer nicht ſelbſt hat und beſitzt, kann er natürlicher Weiſe auch in Andern nicht erzeugen. Darum fällt auch in den Schulen der Apfel nicht weit von dem Stamm.

C. Die dritte Stufe: das äſthetiſche Leſen.

Hat die Schule, mit Benutzung und Befolgung der bisher gegebenen Regeln und Winke, dem einzelnen Schüler, welcher die beiden erſten Stufen des Leſeunterrichts durchgemacht hat, ſowohl die Leſefertigkeit, als auch die Fähigkeit: Leſeſtücke, deren Inhalt in ſeinen Geſichtskreis gehört, mit richtigem Ausdrucke vorzutragen, angeeignet, ſo iſt an ihm das Weſentlichſte der Aufgabe, welche der Zweck des Leſeunterrichts ſtellt, gelöſet, und man kann ſich in dieſer Beziehung mit den Leiſtungen der Schule zufrieden erklären, ſelbſt wenn die Forderungen der dritten Stufe unbefriedigt blieben. Denn dieſe will nur die höhere, nicht abſolut nothwendige, Vollendung, die Aneignung des Feineren, Höheren des Leſens noch hinzu bringen. Es iſt das nicht jedes Schülers, nicht einmal jedes Lehrers Sache. Denn es ſetzt Bedingungen voraus, welche man nicht überall als vorhanden annehmen kann. Jeder gut organiſirte Menſch kann fertig und logiſch richtig, aber nicht jeder kann äſthetiſch ſchön leſen lernen. Manchem iſt dazu die Biegſamkeit und der Wohllaut der Stimme, manchem der feinere geiſtige Sinn verſagt. Um nämlich alle Feinheiten, welche in einem gelungenen, von einem geiſtreichen, tief fühlenden Schriftſteller in den Stunden des höheren geiſtigen Lebens, des geiſtigen Zeugens, verfaßten Leſeſtücke theils offen zu Tage liegen, theils verſteckt enthalten ſind, in ſich aufzunehmen, und ſie, nach der Aufnahme in die lebendige Rede zu faſſen, damit die Hörenden davon berührt werden: dazu gehören eigenthümliche Anlagen und ein Grad der Ausbildung des Geiſtes und des Gemüthslebens, welche man nicht gerade ſehr häufig vorfindet. Auch wäre die Forderung, daß man in jeder Stunde des bewegten Schullebens zu ſolcher Auffaſſung und Darſtellung fähig ſein ſollte, offenbar eine ungerechte. Es ſind Stunden geiſtiger Weihe, ruhiger, beſonnener Sammlung des Gemüths, aber darum auch für den Dar-

ſtellenden, wie für den Hörenden, Augenblicke geiſtiger Erquickung. Man muß zwiſchen den Zeilen zu leſen verſtehen, um die Tiefe mancher Leſeſtücke zu erſchöpfen, und eine hohe Erregbarkeit des ganzen Geiſtes ſich angeeignet haben, um alle Empfindungen, Gefühle und leiſen Anklänge, welche den Schriftſteller belebt haben und die er in der Sprache, weniger in Worten, als in Wendungen, Uebergängen und Verbindungen niedergelegt hat, nachzuempfinden und ſie auf Andere übertragen zu können. Man denke z. B. an manche unübertreffliche Leſeſtücke, wie wir ſie von Jean Paul, Hebel, Novalis, Herder, Krummacher und Andern beſitzen, und man wird wiſſen, was wir meinen. Leſeſtunden, in welchen wir die obere Klaſſe unſerer Schüler und Schülerinnen mit dem tiefen Geiſte dieſer Männer berühren, damit die Gedankenfülle, der humane, edle Sinn und die ſittlichen Geſinnungen dieſer deutſchen Männer in ihre Seelen, in Geiſt und Gemüth, in die Tiefe ihrer Geſinnungen übergehen, ſind wahrhaft geiſtige Erquickſtunden, in welchen man ſich dem Göttlichen verwandt, und über die dunkele Erde zum lichten, reinen Himmel emporgehoben fühlt. — —

Doch wir wollen die Anforderungen an uns und unſere Lehrer nicht zu hoch ſpannen. Wir wollen beim Gewöhnlicheren ſtehen bleiben. Dazu rechnen wir, daß der Lehrer ſein Gefühl für das Edle und Schöne in Geſinnungen und Lebensſituationen ausgebildet habe, daß er mit den Gefühlen und Affekten des menſchlichen Herzens (im guten Sinne des Wortes) bekannt ſei, daß er die Muſik einer hochgeſinnten Menſchenſeele nachzuempfinden und in leiſen Anklängen durch Laut und Miene vor Schülern, die zur Bildung der Humanität in ihnen um ihn verſammelt ſind, wiederzugeben vermöge und ſich des geiſtigen Gehaltes ſeines Lebens in dem Grade bemächtigt habe, daß er in den Leſeſtunden mit der ganzen Reiſe ſeiner Bildung ſeinen Schülern gegenüberſtehe. Denn in ſolchen Stunden kann der Lehrer als ganzer Menſch auf die Zöglinge einwirken, mit Allem, was er denkt, empfindet, will. Hier, wie in den Stunden, die wirklich Religionsſtunden ſind, thun ſie Blicke in den Grund ſeines Lebens, was ihn in der Tiefe der Seele bewegt und belebt, was ihn zieht und treibt. Wohl dem, aus deſſen Innerſtem wenigſtens in einzelnen Momenten dem für das Gute empfänglichen, weichen Gemüthe des Zöglings ein Silberblick entgegenleuchtet! Er hat ihm damit ewig Unvergeßliches gegeben; denn die Seelen berühren ſich in ſolchen Augenblicken. — Doch zurück!

Was nun in ſolchen, der feineren Ausbildung des Leſens gewidmeten Stunden vorzugsweiſe auszudrücken iſt, es ſind die Gefühle, die Regungen des Gemüths: die Gefühle der Liebe, Dankbarkeit, Anhäng-

lichkeit, Freundschaft, Bewunderung, Andacht, Wehmuth, Freude, des rein menschlichen, religiösen Bewußtseins überhaupt. Dazu wird ein Lesebuch für die Oberklasse verlangt, welches eine Sammlung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie enthält. Dieselben bieten den Stoff zu den ästhetischen Leseübungen dar.

Zum Aeußeren (die inneren Anforderungen haben wir bereits genannt) dieser Darstellungen gehört, daß der Lehrer die Schüler auf die verschiedenen Darstellungsweisen durch den gewöhnlichen und höheren Styl der Prosa und Poesie hinweise, sie mit dem Rhythmus und Reim der poetischen Stücke bekannt mache, daß er selbst vorlese und nachlesen lasse, die sinnigeren und innigeren Schüler und Schülerinnen als Mittel zur Erregung der übrigen benutze u. dgl. m. Um stumpfe Schüler auf Sachen, die sie sonst übersehen, aufmerksam und ihnen die Nothwendigkeit einer Uebereinstimmung der äußeren Darstellung mit dem innern Gehalt eines Lesestücks lebendig anschaulich zu machen, lies't der Lehrer zuweilen in ganz falscher, barocker Weise vor, und läßt dann die rechte, treffende Weise versuchen. Daß wir dadurch den Lehrer nicht zu verschwimmender Sentimentalität, nicht zu künstlich geschraubter Manier, nicht zu affectirter, unwahrer Erscheinungsweise veranlassen wollen, bedarf keiner weiteren Ausführung. Solch heilloses Werk wird der Genius der Schule von uns, die wir nur in dem Ernste und in der Wahrheit den Segen des Wirkens des Schulmannes erkannt haben, fern halten. Was man nicht fühlt, soll man auch nicht darstellen wollen, und so stolz darf und soll der Einzelne sein, daß er nirgends, also auch in der Lesestunde nicht, etwas scheinen wolle, was er nicht ist. Näßt der Aufgang der Sonne wirklich nicht unser Auge, nun so lassen wir sie ohne Thränenwasser in Gottes Namen aufgehen, und vernehmen wir den Untergang eines Schiffes mit Mann und Maus ohne Bewegung, nun so wollen wir die Beschreibung davon auch so lesen, wie wir ihren Inhalt empfinden.

III. Die Lehrmittel für den Leseunterricht.

A. Für den Lehrer.

Die wichtigsten Kenntnisse beim Leseunterrichte für den Lehrer sind: 1) Kenntniß der Lautlehre und des Lautirunterrichts; 2) Kenntniß der Leseregeln; 3) methodische Ansichten über den Gang des Unterrichts.

Darum empfehlen wir dem Lehrer zum Studium folgende Schriften:

1. Die Elementarſchule für's Leben, in ihrer Grundlage und in der Steigerung. Von Graſer. 2 Theile. gr. 8. 1821 und 1827. Hof und Baireuth, bei Grau. (5 Thlr.)

Dieſe Schrift führt nicht nur in die Ideen ihres Verfaſſers, über den Leſeunterricht ein, ſondern ſie behandelt die ganze Aufgabe des Volksſchulunterrichts in eigenthümlicher Weiſe.

2. Ausführliche Beſchreibung einer einfachen Leſe-Methode. Von D. H. Stephani ꝛc. Erlangen, bei Palm, 1814. (6 gGr.)

Dieſer Schrift ging eine andere von demſelben Verfaſſer: „Kurzer Unterricht in der gründlichſten und leichteſten Methode, Kindern das Leſen zu lehren", vorher, welche durch die vorliegende, vollſtändigere, unnütz geworden iſt. Durch dieſelbe hat der Verf. vorzüglich der Lautirmethode Eingang in die Elementarſchulen zu verſchaffen geſucht und gewußt. Sie handelt:

I. in dem theoretiſchen Theile: a) von der Leſekunſt überhaupt; b) kurze Kritik der bisherigen Leſemethoden; c) von der Laut- oder Elementarmethode überhaupt; d) von dem einfachen Stufengange der Lautmethode und dem dabei nöthigen Lehrapparate; e) von der Kenntniß der Laute in theoretiſcher Hinſicht;

II. im praktiſchen Theile in 7 Stufen von den einzelnen Uebungen im elementariſchen Leſen.

Die Deutſchen haben es an ſich, wenn Einer etwas Neues zu Tage fördert, in alten Schriften zu ſtöbern, ob ſie nicht ſchon eine Andeutung des angeblich Neuen auffinden können, um daſſelbe als ein Altes oder bereits Bekanntes darſtellen zu können. So wollen wir es in vorliegendem Falle nicht machen. Daß Viele vor Stephani das Fehlerhafte des Buchſtabirunterrichts erkannt, daß Manche früher als er, z. B. Fiedrich Gedike in ſeinem „Kinderbuch zur erſten Uebung im Leſen, dritte Auflage, Berlin, 1836." in der Vorrede nachgewieſen, wie verkehrt es ſei, durch die Buchſtabennamen, alſo durch die Namen der Zeichen das Leſen zu lehren, *) iſt ſicher; aber die Anbahnung,

*) Gedike fragt: „Iſt es denn ſo ſchwer, einzuſehen, daß der Weg der Natur nicht von Buchſtaben (oder gar nur den Zeichen derſelben) zu Namen und von Namen zu Begriffen geht; ſondern umgekehrt, von Begriffen und Sachen zu Namen und Wörtern, und von dieſen zu den Buchſtaben, oder kurz: vom Zeichen zum Bezeichneten, ſondern umgekehrt: vom Bezeichneten zum Zeichen?"

Scharf geißelte ſchon 1800 Seidenſtücker in ſeiner Abhandlung: „Ueber die Schädlichkeit des gewöhnlichen Elementarunterrichts in unſern öffentlichen Schulen" in das weiter unten angezeigte Buch:

weitere Ausführung und Verbreitung der Sache in weitem Kreise, dieses Verdienst wird Niemand Stephani entreißen. In der Kritik der bisherigen Leselehrweisen zeigt er sonnenklar das Naturwidrige des alten

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
Schlendrianismus: Beh a er em Barm, hah e err her, Barm-her,
12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27
zet i geh zig, Barm-her-zig, kah e i teh keit, Barm-her-zig-keit.

In dieser grausigen, grausamen Weise mußten die armen Kinder sonst wirklich das Lesen lernen. Wer sollte es nicht im Herzen allen den Männern danken, die zu einem einfachern Verfahren den Weg gebahnt haben!

Das in vorliegender Schrift dargestellte praktische Verfahren ist jetzt das einfachste, naturgemäßeste nicht mehr, so wie die Stephani'sche Fibel längst übertroffen ist. Aber belehrend ist die Schrift noch immer.

3. Die neuesten Leselehrarten. In einer kurzen Uebersicht, ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt. Nebst einer Beantwortung der Frage, welches die eine, wahre Unterrichtsmethode sei. Von **J. G. Kelber.** Erlangen, bei Palm und Enke, 1821. (16 gGr.)

Die auf dem Titel aufgeworfene Frage wird auf den ersten 10 Seiten nach Schwarz ganz allgemein, ohne bedeutendes Ergebniß für den Lehrer, beantwortet. Hierauf werden dargestellt und besprochen:

1) die Olivier'sche Leseart. Der Verfasser stimmt dem Urtheil Tillich's bei: Olivier's Methode ist keine bloße Erleichterung des Lesenlernens und keine bloße Beschleunigung der Lesekunst in Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabirmethode. Sie hat einen wirklich wissenschaftlichen Werth. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerklich gemacht. Die Methode ist ein consequent durchgeführ-

---

„Soest, 1837" aufgenommen, die naturwidrige Art des ersten Leseunterrichts. „Dieses ganze Geschäft ist recht eigentlich dazu geeignet, dem Verstande Stillschweigen zu gebieten und ihn außer Spiel zu setzen. Das Kind wird hier, ärger als der Pudel, dressirt, willkürliche Laute mit willkürlichen Zeichen zu verbinden. Papageienmäßig spricht das Kind nach, was ihm der Lehrer vorspricht, ohne die geringste Nahrung für seine Phantasie, seinen Witz, seinen Scharfsinn, ja! ohne auch nur einigen Stoff für sein Anschauungsvermögen zu erhalten, u. s. w." Hier sei es erlaubt, auf ein humoristisches Büchlein hinzuweisen, aus welchem sich auch Nützliches für den ersten Leseunterricht lernen läßt: „Philosophie des A. B. C. Ein A B C-Buch für Erwachsene von F. O. Trechitius, Schulmeister zu Werda? Sekretär ꝛc. Grimma, im Verlagscomptoir, 1836." (12 gGr.)

tes System, worin Eins für das Andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet und bringt das Kind alle Tage zwar langsam, aber sicher und bestimmt um einen Schritt weiter.

2) Die Stephani'sche Leselehrart. Der Verfasser giebt ihr in Volksschulen wegen ihrer leichten Ausführbarkeit und der Schnelligkeit, mit der sie auf einfachem Wege zum Ziele der Lesefertigkeit führt, mit Recht den Vorzug vor der Olivier'schen Methode.

3) Die Pöhlmann'sche Leselehrart. Das Eigenthümliche derselben, wie es auch Harnisch anwendet, besteht, abgesehen von den Verstandesübungen, welche Pöhlmann über den Inhalt der gelesenen Wörter einmischt, darin, daß die Kinder, nachdem sie die einfachen und zusammengesetzten Grundlaute kennen gelernt haben, nicht die Laute der Mitlaute lernen, sondern daß ihnen bei Vorzeigung eines solchen gesagt wird, wie seine Verbindung mit den beigefügten Grundlauten ausgesprochen wird. Die Kinder merken sich demnach, nach Art der Buchstabir- oder Nominalmethode, den Laut der Mitlaute, ohne daß derselbe ihnen zum deutlichen Bewußtsein gebracht wird. Pöhlmann billigt dieses, im Widerspruch mit seiner Anerkennung der Lautirmethode; nach unserm Ermessen verdient dieses Verfahren keine Nachahmung.

4) Die Pestalozzi'sche Leselehrart. Dieselbe ist nichts anders, als die alte Buchstabirmethode, in Reihenfolgen durch Vor- und Nachsprechen angewandt, mit Anwendung combinatorischer Verbindungen von Grund- und Mitlauten ꝛc.

5) Die Graser'sche Leselehrart. Graser lehrt bekanntlich das Lesen durch das Schreiben, wie es das Naturgemäßeste ist. Pöhlmann bestreitet vielfach die Vorzüge dieser Unterrichtsweise. Wir können ihm nur in Verwerfung der Meinung, daß die Schreibschrift die Mundstellungen nachbilde, beistimmen.

6) Die Bell- und Lancaster'sche Leselehrart. Das Wesentliche derselben besteht darin, daß die Schüler die Figuren der Druckbuchstaben mit dem Finger in feinem Sande nachbilden. Das Lesen selbst geschieht nach der Buchstabirmethode. Pöhlmann verwirft das Verfahren als groben Mechanismus. Die ersten Uebungen im Schreiben an einem Sandtische, der eigens dazu eingerichtet sein muß, machen zu lassen, ist sehr zweckmäßig.

7) Das Verfahren, welches Witte bei dem Unterrichte seines Sohnes anwandte. Der Vater lehrte dem dreijährigen Sohn spielend das Lesen nach der Buchstabirweise. Für Schulen hat es gar keine Bedeutung.

Der langen Rede Pöhlmann's kurzer Sinn ist dieser: Keine Methode ist die beste. Sie sind alle gut, wenn der Lehrer gut ist. Die ist für jeden Lehrer die beste, die er am besten versteht. Dennoch giebt er der Stephani'schen Lehrweise den Vorzug. Das heißt: auf der einen Seite allgemein verneinen, auf der andern im Besondern bejahen. So müssen wir die Schrift Pöhlmann's selbst verwerfen. Lehrreich ist sie nur für den, welcher nichts weiter sucht, als historische Notizen über Methoden und Manieren.

Zusatz. Eigentlich giebt es in objectiver Hinsicht nur zwei verschiedene Wege, das Lesen zu lehren und zu lernen.

1) Man lehrt den Schüler, das, was er gedacht und gesprochen hat, schreiben und dann lesen: die Schreiblesemethode.

2) Man lehrt ihn, das, was gedruckt worden ist, lesen: die Druckschriftlesemethode.

In eine dieser beiden Rubriken fällt jede Methode, sie mag herrühren, von wem sie will, und wenn sie in Einzelheiten auch noch so sehr von einander abweichen. —

Zusatz. Hier ist die passendste Stelle, mit einigen Worten der Methode Jacotot's Erwähnung zu thun. Seine Lehrweise ist der des berühmten Schulmannes Gedike verwandt. Dieser zeigte seiner Tochter, durch deren Beschulung er auf diese Unterrichtsmanier geführt wurde, gleich ganze Silben, sprach sie ihr vor und ließ sie nachsprechen. Er ordnete sie nach ihrer Aehnlichkeit und Uebereinstimmung in Buchstaben und Lauten, und unterschied das Gleiche und Ungleiche durch die Größe der Buchstaben, und gedruckt durch schwarze und rothe Farbe (rouge et noir). Das Kind merkte sich allmählich durch Abstraction die Klänge der Buchstaben, kam aber darüber nie zu klarem Bewußtsein.

Jacotot ging noch weiter. Er fing gleich in der ersten Lehrstunde mit einem Anfänger den Telemaque an: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. Diesen Satz las er dem Schüler vor, dieser ihn nach, bis er ihn hersprechen konnte. Dann betrachtete er mit ihm das erste Wort: Calypso, ließ ihn die einzelnen Silben aussprechen, dann die einzelnen Buchstaben. Nun so lange eingeübt, bis es ging. Dann zu den folgenden Wörtern. Hierauf lernte der Schüler den Satz auswendig. So ging es fort durch die ersten sechs Bücher des berühmten Buches. — Wir können diese Lehrweise nicht gebrauchen. Sie einführen, hieße, auf die Fortschritte des Elementarunterrichts seit Pestalozzi Verzicht leisten und zu altem Mechanismus zurückkehren. Die vorzüglichen Leistungen, die Jacotot hervorgebracht hat, schrieb er fälschlich seiner Methode, die er enseignement universel nannte, zu; sie kommen auf Rechnung seines Enthusiasmus, seiner Individualität. Was wir von ihm lernen können, ist die vollstän-

dige Durchführung des Grundsatzes, daß man das Neue an das bereits Bekannte anschließen müsse. Kein Methodiker thut dies in so durchgreifender Weise, als er. „Etwas lernen und darauf alles Andere beziehen!“ erschallt wie ein immer wiederkehrender refrain aus Jacotot's Munde.

Diesem Urtheil stimmen wir im Allgemeinen auch jetzt noch bei, insofern von dem ersten Unterricht im Lesen der Muttersprache die Rede ist. Doch verdient die Sache noch einiger Ueberlegung in besonderer und in mehr allgemeiner Beziehung.

Jene besteht in dem Gedanken, ob es nicht rathsam sei, durch praktische Versuche den Vorschlag zu prüfen: den Leseunterricht einzuleiten mit dem Auswendiglernen eines Stückes (wir nennen der Kürze und des leichteren Verständnisses wegen das „Vater Unser“), dann zur sachlichen und sprachlichen Zergliederung anzuleiten, während dieser Vorübungen elementare Schreibübungen anzustellen, hierauf das Auswendiggelernte niederschreiben und lesen zu lassen u. s. w. Wir deuten diesen Gedanken zu weiterer Ueberlegung nur an.

Diese, die allgemeinere Beziehung, geht auf die Bedeutung der Jacotot'schen Methode für den ersten Unterricht in fremden Sprachen los. Eine kurze Auseinandersetzung sei uns erlaubt.

Abgesehen von den Paradoxien Jacotot's: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, es giebt weder geborne Genie's, noch Dummköpfe, aller Unterschied entsteht durch den Unterricht und er verschwindet, wenn dieser rechter Art, d. h. Jacototisch ist (intellectuelle Emancipation, Geistesentfesselung) — Alles ist in Allem, d. h. irgend ein kleiner Theil einer Wissenschaft, z. B. einer Sprache, enthält den Schlüssel zu dem ganzen Inhalt derselben — die Jacotot'sche Methode ist eine Universalmethode (enseignement universel), d. h. sie ist in gleicher Weise und Vorzüglichkeit anwendbar auf alle Unterrichtsgegenstände ohne Ausnahme, bezweckt die allgemeine Menschenbildung, erweckt allseitig alle Anlagen und befähigt Jeden, sich selbst zu unterrichten: Behauptungen und Ansichten, die nur in so weit wahr sind, als sie nicht neu, und in so weit neu, als sie nicht wahr sind — also abgesehen von diesen Paradoxien, verdient der Vorschlag, den Unterricht in fremden Sprachen nach seiner Weise einzurichten, eine nähere Erwägung.

Er beginnt mit einem kleinen Stücke der zu erlernenden Sprache. Der Lehrer lies't es dem Schüler vor, dieser nach; jener fügt die Uebersetzung, zuerst wörtlich, dann in freierer Weise bei, der Schüler merkt sich Alles und lernt das kleine Ganze zuletzt auswendig. Nun prüft der Lehrer, ob Alles, das Ganze, das Einzelne, das Einzelnste fest sitzt. Dann geht es zu einem zweiten Lesestücke ebenso. Nur kommt die Vergleichung mit dem ersten hinzu, die strengste Beziehung

des Neuen auf das bereits Erlernte. So geht es fort, bis der deutsche Schüler z. B. die 6 ersten Bücher des Telemaque vollkommen inne hat. Die Durcharbeitung des Ganzen bis zur wirklichen Aufnahme in succum et sanguinem ist eine Hauptsache; sie setzt einen Beherrscher des Stoffes voraus, und Jacotot ist darin sicherlich ein wahrer Meister, durch welche Meisterschaft sich die zum Theil in Staunen setzenden Resultate erklären lassen, die er unleugbar erzielt hat.

Ob, sagen wir, diese Methode der althergebrachten bei der Erlernung fremder Sprachen vorzuziehen sei, ist der Ueberlegung werth.

Sie geht, wie vorliegt, von einem Ganzen, wie Jacotot sagt, von Thatsachen aus, sie verfährt analytisch, sie betrachtet das Einzelne in der Verbindung mit dem Ganzen, sie stellt keine Regel, kein Paradigma auf, sie entwickelt später die Regel und kommt zuletzt zur Grammatik und wird dann erst synthetisch. So stellt sie sich der alten, bekannten, allgemein üblichen Methode gegenüber, von der sie sich immer wesentlich unterscheidet, selbst wenn diese — wie mit Freuden anerkannt wird — die neuern Fortschritte benutzt, oder nach der Weise Seidenstücker's geübt wird.

Verwandt mit dieser Jacotot'schen Methode ist die Hamiltonische, die Interlinearmethode. Diese besteht in einer wortgetreuen, dem fremden Texte beigefügten Uebersetzung. Z. B.

Quelques-uns d'entre eux s'en allèrent trouver les Phari-
Etwelche einige von zwischen sie sich davon gingen finden die Phari-
siens. — Maintenant je n'ai point de mari.
säer. — Handhaltend ich nicht habe Punkt von Mann.

Dieses ist der Anfang. Die Jacotot'sche hat die vielseitigere, tiefere Behandlung vor ihr voraus. Doch schließen sie einander nicht aus, weßhalb man von einer Jacotot-Hamilton'schen Methode sprechen kann.

Auf sie sind vorzüglich alle die Schulmänner aufmerksam geworden, welche über die langsamen Fortschritte der alten Methode Klage führten, deren ursprünglich schlechte Natur noch neulich Völcker in Gießen auseinander gesetzt hat. Es hat sich daher unter den Anhängern des Neuen und des verbesserten Alten ein Kampf entsponnen, der gerade jetzt noch im Gange ist. Uns liegt es nicht ob, ihn zu schlichten; wir haben unsere Pflicht gethan, wenn wir auf die Hauptpunkte aufmerksam gemacht, die Lage der Sache in der Gegenwart bezeichnet und auf die Hauptmänner hingewiesen haben, welche als Stimmführer und Hauptleute betrachtet werden müssen. Letzteres ist noch zu thun.

Die Methode Jacotot's kann der Liebhaber mit den Berichten über dieſelbe von Kincker, Frouſſard und Anderen kennen lernen aus dem vollſtändigen Werke von Krieger, Profeſſor in Zweibrücken:

Univerſal-Unterricht, oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode. Von Jacotot ꝛc. Zweibrücken, bei Ritter, 1833. (3 Thlr.)

Es gehört einiger Muth dazu, ſich durch dieſes dickleibige Buch, durch die rhetoriſch-emphatiſchen Declamationen Jacotot's, durch dieſes Chaos hindurchzuarbeiten. Es iſt ein Spiegel ſeiner Methode, die, nach dem Grundſatze: „Alles iſt in Allem" überall von Allem, alſo auch überall von Demſelben ſpricht. Man könnte verwirrt werden. Wenn daher ein Lehrer nach Jacotot nicht ſpäterhin die urſprünglich chaotiſche Maſſe zu ſondern und zu klären verſteht, ſo muß ein in dieſer Weiſe bearbeiteter Schüler ein Confuſionarius werden. Aber vielleicht iſt es doch der Weg der Natur, welche dem Kinde auch zuerſt eine chaotiſche Welt, eine Mannigfaltigkeit verworrener Anſchauungen, vorführt. — Ueber die Jacotot'ſche Methode und ihre Leiſtungen haben in neueſter Zeit, auf Autopſie an Ort und Stelle geſtützt, berichtet und zwar günſtig berichtet, Dr. J. A. G. Hoffmann, Profeſſor in Jena:

1. Joſeph Jacotot's Univerſal-Unterricht, nach deſſen Schriften und nach eigener Anſchauung ꝛc. (Mit dem beherzigenswerthen Motto: „Des Lehrers Geiſt macht die Methode lebendig.") Jena, bei Eröker, 1835. (18 gGr.)

2. Reiſefrüchte, geſammelt auf der Wanderung in eine Jacototſchule ꝛc., von **W. Kützelburger.** Altenburg, bei Gleich, 1837. (1 Thlr. 6 gGr.)

Für dieſelbe, namentlich für die (hier und da verbeſſerte) Hamilton'ſche Unterrichtsweiſe ſind aufgetreten:

1. Klumpp, in der oben angezogenen Broſchüre: „über Errichtung von Realſchulen", 1836, eine gewichtige Stimme, an und für ſich, und weil er die Erfahrungen in der Erziehungsanſtalt in Stetten vor und für ſich hat.
2. Tafel in Ulm, Verfaſſer von mehreren Schulbüchern in der Hamilton'ſchen Weiſe.
3. Dr. Kröger in Hamburg in ſeiner Abhandlung in Schwarz's Darſtellungen aus dem Gebiete der Pädagogik, Leipzig, 1833: „Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, welche Hamilton und Jacotot angegeben.

Gegen dieſelbe liegen vor:

1. Ueber die Hamilton'ſche und Jacotot'ſche Methode beim Sprachunterricht, mit beſonderer Rückſicht auf alte Sprachen u. ſ. w.

Von Dr. W. Albertz, Rector. Landsberg a. d. W., bei Schulz. (Ein Schulprogramm vom Jahr 1836.)

2. Kurze Kritik der Hamiltoniſchen Sprach-Lehrmethode, von Ch. Schwarz, Profeſſor am Obergymnaſium in Ulm, Stuttgart, bei Metzler, 1837. (8 gGr.)

Dieſe, nach der Weiſe der Philologen bittere Kritik iſt beſonders gegen die Abhandlung von Kröger gerichtet. —

Ueber, mehr gegen als für dieſelbe, ſpricht der Verfaſſer des „Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et morales, ou guide complet des instituteurs et institutrices etc., revu par M. Matter etc., Paris, 1836“, der auch gehört zu werden verdient, S. 70 alſo: „Rien n'était moins nouveau, rien n'était plus plausible que le principe de quelques-unes de ces opinions (de Jacotot). Mais l'erreur des autres, l'exagération donnée à toutes, quelques paradoxes de pensée et beaucoup de violence dans le langage, ont décrédité rapidement une methode accueillie d'abord avec une bienveillance extrême. D'ailleurs, tout en annonçant l'émancipation des intelligences captives, et en venant les disputer au despotisme des abrutisseurs, elle ne s'addressait guères au peuple, et malgré tout les documents livrés à la publicité pour en constater le succès, aucun effet un peu général ne s'en est encore fait sentir. Il est pourtant vrai de dire, qu'elle a concouru puissamment à fixer et à éclairer l'attention générale sur les questions de l'enseignement, et que plusieurs de ses partisans y ont apporté d'heureuses modifications. L'instituteur, qui veut connaître toutes les méthodes, doit étudier celle-la avec la même impartialité que toute autre; il peut le faire avec plaisir, car, plus que toute autre, elle remue profondément les questions.“

Alſo auch hier Verſchiedenheit der Anſichten und Bewegung, wie es recht iſt. Nichts iſt auch im Schulweſen ſchlimmer als die Stagnation. Die Bewegung iſt ein Zeichen der Erregtheit, und dieſe des Lebens. Wer an Unterſuchungen und ſtreitigen Anſichten Theil nimmt, gehört mit zu den Unterſuchenden, vorausgeſetzt, daß es ihm um Wahrheit zu thun iſt. Darum wünſchen wir auch der Jacotot-Hamilton'ſchen Methode noch eine größere Aufmerkſamkeit. Unter den Männern des höheren Schulamtes giebt es nur gar zu viele, die der Methodik gar keine Aufmerkſamkeit zuwenden, was gewiß die Fortſchritte des höheren Unterrichts lähmt. Darum mache ich bei dieſer Gelegenheit aufmerkſam auf einen Verſuch, für den Unterricht in den Elementen der lateiniſchen Sprache einen naturgemäßen Gang zu finden, von dem man ſagt, daß er ſich in vorzüglichem Grade bewähre:

Materialien zu mündlichen und schriftlichen Uebungen in der lateinischen Sprache, nebst einem syntaktischen Schema für Anfänger, von G. Drogan, Lehrer am Friedr.-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin. Berlin, bei Enslin, 1836. (8 gGr.)

---

4. Leitfaden für den Unterricht im Lesen, nebst vorangeschickter kurzer Lautlehre zur Belehrung des Lehrers ꝛc. von J. J. Th. Kawerau ꝛc. Zweite Auflage. Liegnitz, bei Kuhlmey, 1833. (12 gGr.)

Dieser Leitfaden ist, wie der Titel besagt, für Lehrer geschrieben. Durch denselben sollen sie 1) die Sache kennen lernen, die in dem Lautirunterricht behandelt wird; 2) die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes. Darum zerfällt er in zwei Theile: Lautlehre und Leseunterricht. In der Lautlehre wird eine praktische, durchweg klare und für den Lehrer ausreichende Belehrung über die Sprachwerkzeuge, die Laute, die Arten derselben, die zu vermeidenden Fehler bei der Aussprache, über die Bezeichnungsweise derselben ꝛc. gegeben. In dem Leseunterricht geht der Verfasser vom Satze aus und lehrt auf analytische Weise die Laute finden, um nachher auf synthetischem Wege das Lesen zu lehren. Im Anhange theilt der Herr Verfasser noch mancherlei schätzbare Bemerkungen und Winke mit. Die ganze Darstellung zeigt überall den denkenden, praktischen Schulmann, weshalb sie in vorzüglichem Grade allen denjenigen zu empfehlen ist, welche mit der Lautlehre noch gar nicht bekannt sind.

Herr K. verwirft die Methode, die Laute durch Mundstellungen oder Beschreibungen der Mundstellungen kennen zu lehren. Das Kind soll sie aus den Wörtern selbst durch's Gehör auffassen. Zugleich kann man den Kindern Namen für die Laute geben (Lippenstoß-, Zungenstoßlaut ꝛc.); sie befestigen das Bewußtsein der Laute und man kann nun über sie sprechen. Aber das Kind soll nicht mit Erklärungen über Sprachgesetze, nicht mit Definitionen, nicht mit abstrakten Sätzen beläftigt werden: „Das kleine Kind muß noch im Einzelnen wahrnehmen, was der reifere Knabe und Jüngling im Allgemeinen erkennen kann und soll." Ueberall lege man mehr Werth auf die Uebung selbst, als auf das Reden über die Uebung! Und damit verbinde man eine kurze Anleitung, daß die Kinder verstehen, was sie lesen! Einfache Bemerkungen werden in der Regel dazu hinreichen.

5. 1) Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens, für Schüler bearbeitet von A. Diesterweg. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Crefeld, bei Funke, 1836. (6 gGr., Parthiepreis weniger)

2) Anleitung zum Gebrauche des „Schul-Lesebuches ꝛc.", für Lehrer ꝛc., von Demselben. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Crefeld, 1836. (12 gGr.)

Die erste der beiden letzten Schriften gehört eigentlich unter die Lehrmittel für Schüler, also unter die folgende Rubrik; da aber die für Lehrer bestimmte Anleitung zum Gebrauche derselben hier besprochen werden muß, so mußten wir jene Schrift hier schon nennen.

Der Inhalt beider ist dieser:

1) Das Lesen der Laute:
   a) der Grundlaute;
   b) der Mitlaute.
2) Das Lesen der Silben und Wörter:
   a) das Silbenlesen in abgeleiteten Wörtern;
   b) das Silbenlesen in zusammengesetzten Wörtern.
3) Das Lesen der Worte.
4) Das Lesen der Sätze:
   I. Der einfache Satz:
      a) der nackte einfache Satz;
      b) der ausgebildete einfache Satz.
   II. Der zusammengesetzte Satz:
      a) an-einander-gereihte Sätze;
      b) zusammengezogene Sätze;
      c) zusammengesetzte Sätze (im eng. S.).
      Grammatisch unvollständige Sätze.
      Perioden ꝛc.
5) Das rhetorische, logische, ästhetische Lesen.
   Sprichwörter.
   Wortbedeutungen, Sentenzen, Bilder ꝛc.
6) Kleine Aufsätze.
7) Anhang.

Das Buch für Schüler enthält den Lesestoff, das Buch für Lehrer die Anweisung zum Gebrauche desselben. Jenes setzt den Gebrauch einer gewöhnlichen Fibel, also einige Fertigkeit im mechanischen Lesen voraus, und ist eigentlich für den ersten Anfang der mittleren Stufe des Leseunterrichts berechnet.

Bekanntlich gehen die Ansichten der Lehrer in Betreff des Inhalts und der Anordnung der Schul-Lesebücher sehr weit auseinander. Die eine Partei verlangt eine Sammlung des Wissenswürdigsten aus allen Fächern des gemeinnützigen Wissens; eine zweite Geschichten moralischen oder religiösen Inhalts; eine dritte unterhaltend-belehrende Erzählungen; eine vierte Sprachsachen, oder Welt- und Menschenkenntniß ꝛc. Von allen diesen Ansichten weicht des Verfassers Schul-Lesebuch ab. Es ging aus der Ansicht hervor, daß ein Lesebuch der Hauptsache nach nichts Anderes, als eben ein Lesebuch sein solle, d. h. daß sich der ganze Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens bezie-

hen und derselbe nach diesen Regeln und andern methodischen Grundsätzen, also der Sache und der Methode gemäß, geordnet werden müsse. Das Buch ist als der erste durchgeführte Versuch dieser Art zu betrachten. Diesem Hauptzwecke ist der andere als Nebenzweck untergeordnet, daß dem Schüler durch das Lesebuch selbst und an demselben das Nothwendigste über die Kenntnisse aus der Muttersprache, sowohl was das Formelle als was das Verständniß des Inhalts der Wörter und Sätze nebst der dem Schüler anzueignenden praktischen Fertigkeit in Ansehung der Aufsatzlehre betrifft, angeeignet werden solle. Das Lesebuch soll dieses Alles zugleich sein: Lesebuch, praktische Grammatik und Logik und Leitfaden für die Rechtschreib- und Aufsatzübungen.

Zusatz. Es sei vergönnt, hier noch ein (Vor-) Urtheil über das Schul-Lesebuch einzuschieben. Es geschieht mehr, um die Lehrer noch mit den Anforderungen, die wir an ein Schul-Lesebuch machen, und ihnen den Maaßstab, nach dem wir Schul-Lesebücher beurtheilen, vorzuzeichnen, als um des Buches selbst.

Drei Momente betrachte ich als die charakteristischen meines Schul-Lesebuches.

1) Es ist im eigentlichsten Sinne des Wortes ein Lesebuch.

Denn die Berücksichtigung der verschiedenen, beim Lesen zu berücksichtigenden Momente hat mir die Auswahl und Anordnung des Stoffes diktirt. Dadurch unterscheidet es sich von allen andern, bisher erschienenen Lesebüchern ohne alle Ausnahme. Verwandt mit seinem Gange sind die Fibeln von Dr. Fibel; doch ist hier die Anordnung mehr nach grammatischen, denn nach reinen Leserücksichten gemacht.

Daß man beim Lesen auf drei Dinge zu sehen habe, ist nun eine ausgemachte Sache: Tonstärke, Tonhöhe und Zeitverhalt (Dynamik, Melodie, Rhythmus), gerade wie beim Gesange. Auch die Sprache hat ihren Gesang, den Sprachgesang.

Seitdem Pestalozzi auf die Elemente der Unterrichtsstoffe mehr und mehr aufmerksam gemacht hat, haben die Pädagogen angefangen, die einzelnen Unterrichtsstoffe zu zerlegen, und stufenweise anzuordnen, daß in jeder Uebung ein Moment hervortritt, um deßwillen die Uebung gemacht wird, und daß jede folgende wieder ein neues Moment enthält mit Beibehaltung und fernere Einübung der vorhergehenden. Darin liegt bekanntlich eine der wichtigsten didaktischen Regeln für den Entwurf eines Lehrganges, und alle neueren Lehrgänge, welche sich den Beifall des Lehrerpublikums erworben haben, befolgen mit mehr oder weniger Vollständigkeit diese Vorschrift. In dem vorliegenden Buche habe ich dasselbe in Betreff des Lesens gethan. Früherhin wußten die

Lehrer in der That von den Regeln des Lesens so gut wie nichts. Das Lesen und Lernen des Lesens bestand in Vorlesen und Nachlesen. Von Seiten des Schülers war es Nachahmung dessen, was der Lehrer und geübtere Schüler ihm vorthaten, und die Lehrer selbst waren sich der Gesetze und Regeln ihres Thuns entweder gar nicht, oder nur zum Theil, in jedem Falle nur in einem sehr geringen, dürftigen Grade, bewußt. Diesem tiefen und der Ausbildung der Lehrwissenschaft nicht weiter entsprechenden Standpunkte in der Einsicht derer, welche die wichtige Kunst des Lesens unter dem deutschen Volke zu verbreiten haben, kann und soll die „Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches für Lehrer", abhelfen, so daß fernerhin die Lehrer das mit klarem Bewußtsein und heller Einsicht auszuführen im Stande sind, was sie früherhin größtentheils, wenn auch richtig, doch nur in ungenügender Klarheit des Bewußtseins, vollzogen. Das ist's ja, was den Gebildeten vor dem Ungebildeten auszeichnet, daß er sich und Andern Rechenschaft ablegen kann von den Gründen seines Verfahrens. Wer demnächst noch tiefer in die Gesetze und Regeln des Lesens eindringen will, als es gerade zum unmittelbaren praktischen Gebrauche erforderlich ist, kann zum dritten Theile meines praktischen Lesecanges für den Unterricht in der deutschen Sprache, der unter dem Titel: „Beiträge zur Begründung der höheren Lesekehre" erschienen ist, greifen, um darin auf Dinge aufmerksam zu werden, welche den Geschmack am Lesen und am Leseunterrichte sicherlich zu erhöhen im Stande sind.

2) Durch das zweite charakteristische Moment des vorliegenden Buches wird es zu einem Sprach- und Uebungsbuche.

Es folgt dies eigentlich von selbst. Die Leseregeln folgen den Gesetzen der Sprache oder sind Sprachgesetze. Sprechend und lesend wird ja eben der Inhalt der Sprache auf gesetzmäßige Weise dargestellt. Aber in noch näherer Weise ist das Buch ein Sprach- und Uebungsbuch. Denn die „Anleitung" macht die Aufgaben namhaft, welche in sprachlicher Hinsicht nach dem Muster der einzelnen Paragraphen und Abschnitte vorgenommen werden können. Wie schwierig ist nicht die Aufgabe, in zusammengesetzten Schulklassen die einzelnen Abtheilungen zweckmäßig zu beschäftigen! Wie wenig Zeit kann in vielen Schulen auf eigentliche Sprachübungen verwandt werden! Sehr willkommen muß daher den Lehrern, die unter solchen Verhältnissen arbeiten, die Gelegenheit sein, an dem Lesebuche selbst, welches jeder Schüler ohnedies in der Hand hat, denselben auf mannigfaltige Art, mündlich und schriftlich, beschäftigen zu können. Ein Lesebuch soll darum in besonderm Sinne ein Sprachbuch sein. Jacotot verlangt, daß das Lesebuch Alles in Allem sei. Gehört diese Forderung auch zu den übertrie-

benen, so liegt doch die Wahrheit darin, daß das Lesebuch, wenn nicht Alles, doch Vieles leisten, und wenn nicht ein Geschichts-, ein Geographie-, ein Religionsbuch, doch wenigstens ein Sprachbuch sein solle. Das Vorliegende lenkt nun die Aufmerksamkeit der Kinder sowohl auf den Inhalt der Worte im Satze, die eigentliche und uneigentliche Bedeutung derselben, als auch auf das Formelle der Sprache hin, so weit Solches von guten Elementarschulen verlangt werden kann.

Diesem Zwecke: daß das Lesebuch ein „praktisches Sprachbuch" für den Schüler sein soll, huldigt die „Anleitung" in ihrer zweiten Auflage noch mehr, als in der ersten. Durch die Bemerkungen erfahrener Schulmänner, welche das Schullesebuch eingeführt haben, besonders meines Freundes Greef in Mörs, bin ich auf die Nothwendigkeit, in Volksschulen den Sprachunterricht an das Lesen anzuschließen, noch recht aufmerksam geworden. Früher erkannte ich nur die Möglichkeit, relative Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens. Aber je zusammengesetzter eine Schulklasse in Betreff des Alters und Standpunktes der Kinder, je einfacher der Schulzweck ist: desto nothwendiger wird nach dem allgemeinen Grundsatze: „verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander!" die Anknüpfung und genaue Beziehung des Sprachunterrichts auf das Lesen und seinen Stoff. In solchen Schulen (leider auch in vielen andern) will der grammatische Unterricht in einiger Ausdehnung nicht gedeihen. Er bleibt ein trocknes, unfruchtbares Lehren und Lernen. Wo dieses der Fall ist, da versuche man es mit der obigen Anleitung, die nunmehr mit praktischen Aufgaben und den nöthigen Belehrungen darüber für den Lehrer reichlich versehen ist.

3) Das dritte Moment des Schul-Lesebuches ist dieses, daß es überall die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nimmt.

Es gab eine Zeit, wo man, nachdem das mechanische Lesen auf die mechanischste Weise unter Schweiß und Sorgen von Seiten der Lehrenden wie der Lernenden erlernt war, das Lesen für eine Spielerei, die Lesestunden für Ruhestunden, die Anstrengung darin = Null erachtete. Die Schüler lasen einzeln oder bankweise, der Lehrer ging auf und ab und tadelte allenfalls, wenn ein Komma oder ein Punktum nicht berücksichtigt worden war, oder sah inzwischen die Arbeitsbücher der Schüler durch, wenn nicht noch Fremdartigeres vorgenommen wurde. Das kann aber Keiner, welcher das Schul-Lesebuch seiner Bestimmung gemäß gebrauchen und seine Schüler der Vortheile theilhaftig machen will, die durch dasselbe erreicht werden sollen. Das Lesen in den Schulen ist nach meinem Ermessen eine Thätigkeit, welche die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nehmen soll, und bei

der rechten Thätigkeit von Seiten des Lehrers wirklich in Anſpruch nimmt.

Der Schüler ſoll 1) mit phyſiſcher Anſtrengung: laut, deutlich, nachdrucksvoll, mit genauer Ausſprache (Pronunciation) aller einzelnen Laute und Silben leſen. Schon dieſes allein nimmt ſeine ganze, ungetheilte Aufmerkſamkeit fortwährend in Anſpruch. Er ſoll 2) mit Hervorhebung der einzelnen Momente, auf welche es gerade bei einem Leſepenſum ankommt, der dynamiſchen, oder melodiſchen, oder rhythmiſchen, oder aller zugleich, leſen. 3) Er ſoll mit Verſtand oder mit Verſtändniß deſſen, was in dem Stücke liegt, alſo auch mit Hörbarmachung der Geſinnungen, Empfindungen und Gefühle des Leſeſtückes leſen, und ſein Geiſt ſoll ſich mit den Kenntniſſen bereichern, welche mitgetheilt werden. Wie könnte auch nur einer dieſer Zwecke, geſchweige denn alle zuſammen, erreicht werden, wenn Lehrer und Schüler ſich in den Leſeſtunden gehen laſſen und von anderer Arbeit ausruhen? Nein, das rechte Leſen iſt in der Schule eine ernſte, anſtrengende, ermüdende und darum geiſtſtärkende Arbeit. Eine Arbeit, die, fortgeſetzt, nicht ermüdet, ſtärkt weder den Körper, noch den Geiſt. Das rechte Verhalten des wahren Leſelehrers gleicht ganz dem Benehmen des geſchickten Tanz- und Reitmeiſters. Wie bei dieſen in ganz bezeichnendem Ausdruck „Schule getanzt" und „Schule geritten" wird, ſo wird auch „Schule geleſen", d. h. mit Beobachtung aller Regeln unter beſtändiger Aufſicht, das Einzelne ſo lange einübend, bis es zur Fertigkeit gebracht iſt, mit nichten aber ſo, wie man zur Luſt zu tanzen, zur Erheiterung zu reiten, oder zum Zeitvertreib zu leſen pflegt. Wer es ſo in der Schule machen wollte, würde nimmermehr das rechte Leſen lernen, d. h. das kraftvolle, wohlklingende, vollkommene Leſen. Woher kommt es denn, daß es ſo wenig gute Leſer giebt? Dieſes allgemein bekannte Reſultat ſchreibt ſich doch zum Theil aus dem Unterricht her. Daß die preußiſchen Truppen ſich durch Haltung, ſichere und ſchnelle Beweglichkeit und disciplinariſche Kraft vor andern Truppen auszeichnen, iſt eine Folge der Strenge des Exercitiums. Im Felde und an Schlachttagen läßt man davon etwas nach; aber auch hier zeigen ſich die guten Früchte dieſer Genauigkeit. Gerade ſo verhält es ſich mit dem Leſen. Soll der Schüler es darin nicht bloß zur Fertigkeit, ſondern zu wirklichem Ausdruck bringen, ſo darf die Leſeſtunde keine Spielſtunde, ſondern ſie muß in obigem Sinne eine Schulſtunde ſein, in welcher der Lehrer auf alles Einzelne mit der größten Genauigkeit hält, und nicht eher nachläßt, bis die Leiſtungen allen billigen und gerechten Anforderungen genügen.

Für die ganze Haltung, ja für den Charakter der Schüler iſt dieſes von ganz beſonderer Wichtigkeit. Der Leſeſtunden ſind viele

Herrscht Schlaffheit in denselben, so verbreitet sich diese Geistespest leicht über den ganzen Unterricht; dagegen kräftigt und stählt die disciplinarische und doctrinelle Kraft in den Lesestunden den ganzen Schüler. Ehedem herrschte Strenge in den Schulen. Man hat dies gepriesen, mit großem Rechte. Aber die Strenge war eine Folge des Stockregimentes und der Schultyrannei. Diese wollen wir nicht; aber die Strenge wollen wir. Und zwar als Frucht des strengen, anstrengenden, geistweckenden, kräftigen Unterrichts, der disciplinarischen, doctrinellen Kraft des Lehrers. Die Schuldoctrinen sollen Disciplinen sein und hießen ehemals so. Sehr groß ist die Zahl der energischen Menschen nicht. Das muß doch zum Theil wenigstens den Schulen zur Last geschoben werden. Die Energie ist aus vielen Schulen gewichen. Daß dieses zum Nachtheil der Charakterbildung der Knaben geschehen, läßt sich überall wahrnehmen. Darum denke man wieder überall an die Wiedereinführung der Strenge in den Schulen durch die doctrinelle Kraft geistgewandter Lehrer, und man führe in Schulen keine Lehrer ein, welche dem Schüler die Anstrengung erlassen, oder gar Tändelei und Spielerei erlauben. Auch das Spielen, das Sich-gehenlassen, hat seine Zeit, und es gehört zur Erfrischung des Lebens; aber nicht in die Schule.

Sollen daher leichte Sachen, Geschichtchen, Plaudereien (z. B. die wirklich schönen von Löhr), den Kindern vorgesetzt werden, so geschehe es in Büchern, die man ihnen mit nach Hause giebt, oder welche die Eltern vom heiligen Christ bescheren lassen. In die Schule gehören nur ernsthafte, würdige Schriften, zur Belebung der Gefühle in der Tiefe der Brust und der Gedanken in dem Innersten des Geistes; also die Bibel, das Gesangbuch, das Rechenbuch und jedes andere ernste, tiefe Buch, also auch — das Lesebuch.

Zusatz. Nach dem Plane und der Ausführung des „Schullesebuches" sind, wie die Verfasser selbst sagen, folgende zwei Lesebücher gearbeitet:

1. Teutsches Lesebuch, mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Entwicklung der kindlichen Gemüthsanlagen bearbeitet für den Schul- und Hausunterricht durch **K. Weingart**, Lehrer in Stuttgart. Stuttgart, bei Scheible, 1835. (18 gGr.)
2. Lese- und Sprachschule. Ein methodisch geordnetes Lesebuch für Volksschulen. Von **G. Brückner**. Hildburghausen, Kesselring, 1836. (6 gGr.)

Beide ordnen den Stoff in der ersten Abtheilung nach den Leseregeln, beide liefern in der zweiten Abtheilung eine Sammlung von Musterstücken, beide stellen die Leseregeln an die Spitze der §§. Die

erſte Schrift ſetzt eine Fibel voraus, die zweite liefert ſie ſelbſt, aber in veralteter Weiſe. Jene deutet ſchriftliche und mündliche Aufgaben an, aber ſpärlich; der zweiten fehlen ſie ganz, weßhalb ſie nur in ſo fern eine „Sprachſchule" genannt werden kann, als ſie geordneten Sprachſtoff enthält. Außer dieſem Mangel an Uebungen finde ich es tadelnswerth, daß die Regeln in dem Schülerbuch ſtehen, wohin ſie nicht gehören, und daß ein Commentar fehlt. Der Stoff iſt in der erſten Schrift beſſer geordnet als in der zweiten; ich gebe ihr daher den Vorzug. Beide aber begründen in dem Leſeunterricht einen Fortſchritt. Nur dürfen die Lehrer ſie nicht ſo gebrauchen, wie gewöhnliche Leſebücher; ſie leiſten, wie mein Leſebuch, nur etwas in der Hand eines in das Leſen eingedrungenen Lehrers, was nichts Ordinäres, vielmehr eine Seltenheit iſt. Deßhalb iſt es ſchade, daß die Verfaſſer keine Anleitung zum Gebrauch beigefügt haben.

6. Der Sprech-, Schreib- und Leſelehrer, oder Anweiſung zum Sprechen und Schreibend-Leſenlernen in Verbindung der Laut- mit der Buchſtabir- und der Leſe-Methode von Dr. **Harniſch**, bearbeitet von **C. G. Scholz**, Rektor in Neiße. Halle, bei Ed. Anton, 1827. (6 gGr.)

Die Einleitung ſetzt die Verdienſte von Graſer, Graßmann und Harniſch und die Vorzüge der Schreib-Leſemethode auseinander. Herr Scholz ſagt: „Das Verfahren: ſchreibend-leſen zu lehren, iſt nach meiner neunjährigen Erfahrung (zwar nicht das am ſchnellſten zum Leſen führende, aber) das einfachſte und den Geiſt des Kindes am meiſten bildende Verfahren. Es iſt mehr ein Lernen des Kindes aus ſich, als ein Anlernen."

Erſte Stufe. Die Schreib- oder Kurrentſchrift. — Der Anfang wird mit Sprechübungen gemacht. Dieſelben zerfallen:

a) in Uebungen im Sprechen und Kennenlernen der Sprachelemente;

b) in die Darſtellung des Ausgeſprochenen oder der Sprachelemente durch ſichtbare Zeichen oder Buchſtaben;

c) in das Leſen des Geſchriebenen, ſowohl der eigenen Schrift, als in der kleinen Fibel (die gleich nachher genannt werden wird). Auf dieſe Weiſe werden Ohr und Mund, Auge und Hand auf das Zweckmäßigſte in Thätigkeit geſetzt und geübt.

Zweite Stufe. Die Fraktur- oder Druckſchrift.

Dritte Stufe. Kennenlernen und Leſen der Kurſivſchrift.

Unter Fraktur- oder Druckschrift versteht der Verfasser gewöhnliche deutsche Druckschrift, unter Kursivschrift die runde oder lateinische Schrift.

Die Anleitung, welche der Verfasser, mit Hinweisung auf seine gleich nachher zu nennende Fibel, über das Lesenlehren ertheilt, bekundet überall den einsichtsvollen praktischen Schulmann.

7. Lehrgang des Lautirunterrichts, in Verbindung mit dem Schreiben nach geistbildenden Grundsätzen ꝛc. Bearbeitet von Professor W. Stern ꝛc. Karlsruhe, bei Groos, 1832.

Dazu gehören:

Lautirwörterbuch zum Lehrgang des Lautirunterrichts gehörig, nebst einem Anhang von Uebungsbeispielen zu den ersten Stimm- und Reihenübungen, von Demselben, ebendaselbst. (zusammen 12 gGr.)

Der Hr. Verfasser bekämpfte mit dem sel. Gersbach zuerst die Schreib-Lesemethode, weil sie besorgten, das genaue Lautiren möchte durch diese Verbindung leiden. Nachdem sie aber dennoch Versuche über die neue Unterrichtsweise angestellt hatten, gingen sie ganz zu ihr über. Hr. Stern theilt nun einen eigenthümlich gearbeiteten Lehrgang für dieselbe mit. Das Lautirwörterbuch enthält die Materialien für die Lautirübungen, der Lehrgang giebt dem Lehrer die erforderliche, genaue Anleitung. Die Schrift zeichnet sich, wie die übrigen Sprachschriften des Hrn. Verfassers, dadurch aus, daß er auch gar nirgends irgend eine Art von Mechanismus, blindem Nachahmen ꝛc., aufkommen läßt. Alles, was das Kind lernen und thun soll, wird zuvor genau mit ihm besprochen, es wird überall als ein mit Vernunftanlage gebornes, zu klarem Selbstbewußtsein zu erhebendes Wesen angesehen. Die Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit, mit der verfahren wird, ist ordentlich wohlthuend. Was daher die Schrift:

Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren, von H. F. M. Krug. Leipzig, bei Gräff, jetzt Wienbrack, 1808. (20 gGr.)

zu ihrer Zeit in vorzüglicher Weise leistete, gewährt jetzt auf kürzerem, praktischerem Wege der Lehrgang Stern's. Derselbe legt es nicht darauf an, daß die Kinder in möglichst kurzer Zeit lesen lernen, wie Stephani, sondern ihm ist es Hauptsache, daß der kindliche Sprech- und Sprachgeist in's Leben gerufen werde, daß die Lautwerkzeuge und der Gehörsinn ihre selbstständige Ausbildung gewinnen, daß die Auffassung und Unterscheidungskraft des jugendlichen Schülers, als die ersten Thätigkeiten des erwachenden Geistes, in Anspruch genommen und in Thätigkeit gesetzt werden.

An diese Schrift, nach deren Vollendung sich der Schreibunterricht von dem Leseunterricht trennt, schließen sich zwei andere, gleichzeitig

erschienene Schriften desselben Verfassers an, welche einen Lehrgang für den Sprachunterricht enthalten:

1) Freie Sprech- und Aufschreibübungen, als Vorbildung zur Entwicklung des Redevermögens und der Aufsatzbildung ꝛc.

2) Begründung, Unterscheidung und Uebung der ersten und wesentlichsten Sprachbegriffe, als Vorschule zur deutschen Sprachformenlehre ꝛc.

Nachdem nämlich durch den Lehrgang des Lautirunterrichts die Schüler befähigt worden sind, daß sie einfache und zusammengesetzte Wörter mit Bewußtsein aller Lautverhältnisse und Lautvorstellungen, mit Bewußtsein der verschiedenartigen Wortsilben und der Zusammensetzungsart der Wörter, und die hauptsächlichsten Wortgattungen, als Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörter zu unterscheiden, zu lesen und auf die Schiefertafel aufzuschreiben vermögen, geht der Sprachunterricht fort zu Sprech- und Aufschreibübungen über bekannte und anschaubare Gegenstände. Dazu sollen die vorliegenden Sprech- und Aufschreibübungen dem Lehrer eine Anleitung darbieten, deren Inhalt, nebst der nöthigen Ausführlichkeit für den Lehrer, ist:

Geordnete Zusammenstellung 1) der Namen der Dinge; 2) der Beschaffenheiten und Eigenschaften der Dinge; 3) Angabe von Thätigkeiten und Zuständen der Personen, Thiere, Pflanzen und übrigen Stoffe und Dinge; 4) Bestimmung des Orts, wo Etwas ist oder gethan wird; Bestimmung der Zeit, wann ꝛc.; 5) Angabe der Absicht und der Beweggründe der Personen ꝛc.

Die zweite der genannten Schriften soll einen gründlichen Sprachunterricht vorbereiten. Sie handelt in durchweg praktischer Weise von dem Geschlecht, der Zahl und den abhängigen und unabhängigen Verhältnissen und Beziehungen der Dinge, von der Steigerung der Merkmale, von den redenden, angesprochenen und besprochenen Personen und Dingen, von dem Thun und Leiden derselben, von der Zeit der Thätigkeit, den Ausdrucksweisen der Sätze und den Redeweisen.

Alle diese Schriften verdienen ganz vorzügliche Beachtung von Seiten der Lehrer, welche zu einem naturgemäßen, geistbildenden Unterrichtsverfahren gelangen wollen.

8. Leselehre, gegründet auf den Bau und die Anordnung der Grundsilben der teutschen Sprache, nebst einigen Winken über den damit zusammenhängenden Sprach- und Schreibunterricht, von Dr. J. Müller, Direktor des königl. kathol. Gymnasiums zu Glatz. Neiße, bei Th. Hennings, 1831. (= Schulbote von Handel und Scholz, Abtheil. II., zweites Bändchen.) (8 gGr.)

Es ist eben keine alltägliche Erscheinung, daß sich Gymnasial-Direktoren mit der Elementarpädagogik oder gar mit den Elementen

und Anfängen alles Unterrichts abgeben. Hr. Dir. Müller thut dieß mit anerkennenswerthem Erfolg, wie dessen deutsche Sprachlehre nachweiset. In vorliegendem Büchlein theilt er seine Ansichten über den Leseunterricht mit (nebst vielen interessanten Bemerkungen und Winken), und stellt dann einen Lehrgang des Lesens auf. Seine Grundansicht ist die: das Kind soll nicht willkürliche Lautzusammenstellungen (ba, be, bi, bo, bu ꝛc.), sondern nur die Grundsilben aller Wörter der deutschen Sprache lesen. Es kommt also nur darauf an, diese Grundsilben in einem elementarischen Stufengange aufzustellen. Solches ist von dem Verfasser in seiner Grundfibel geschehen, und in vorliegender Schrift begründet er seine desfallsigen Ansichten. — Wir müssen aufrichtig gestehen, daß wir uns noch nicht von der Nothwendigkeit der Beschränkung des ersten Lesestoffes auf die Grundsilben der Sprache haben überzeugen können. Einmal dienen die willkürlichen Lautzusammensetzungen nur zur Vorbereitung des Wörterlesens, zu welchem alsbald fortgeschritten wird; dann ist auch der daraus befürchtete Nachtheil, daß die Kinder durch das Lesen bedeutungsloser Silben wie verstandlose Wesen, Papageien oder Staare, behandelt würden, für nichts zu erachten, weil das Kind bei den ersten Leseübungen doch seine ganze Aufmerksamkeit auf die Lautcombinationen, also auf das Aeußere, zu richten hat. Zudem kann dieses auch bei dem bloßen Lesen der Grundsilben nicht ganz vermieden werden, weil dieselben bei weitem nicht alle als Wörter in der Sprache vorkommen. Wir müssen uns hier damit begnügen, diesen Gegenstand angedeutet zu haben. Jeden Falls aber verdient er ein weiteres Nachdenken der Leser.

9. Leseunterricht, auf die Lautlehre gegründet, nebst einer Schreibregellehre, aus diesem Leseunterrichte hervorgehend. Zweite, verbesserte Ausgabe, bearbeitet von M. J. Gommes, Oberlehrer an der königl. westpreußischen Lehrschule in Marienburg. Marienburg, in der Kanter'schen Buchdruckerei, 1830.

Der Leseunterricht wird in dieser Schrift nicht mit dem Schreibunterricht verbunden, sondern dieser wird, wie auch der Titel angiebt, aus jenem abgeleitet. Der Verfasser beginnt mit Sprechübungen, an welche sich Zergliederungen der Wörter in Silben und Laute anschließen. Sind diese gefunden, und haben die Schüler Fertigkeit in der Zerlegung der Wörter erlangt, so werden umgekehrt gegebene Laute zu Wörtern verbunden; die Analysis geht in Synthesis über. Alles dieses ohne den Gebrauch sichtbarer Zeichen; nur Ohr und Mund werden bethätigt. Darauf wird der Schüler mit den Buchstaben bekannt gemacht. Hierzu dienen Wandtafeln mit großen Buchstaben, und eine Handfibel, betitelt: „Sprachbüchlein oder die Buchstaben, Wechselsilben und Wortsilben der Muttersprache, nebst

einigen Leseübungen. Der verbesserten Ausgabe dritte Auflage. Marienburg, gedruckt in der Kanter'schen Buchdruckerei, 1830. Preis: Im Dutzend à 1½ Sgr." Das Eigenthümliche dieses Büchleins besteht darin, daß gleich mit Wörtern begonnen wird, auf die in der Sprache vorkommenden Wurzelsilben überall Rücksicht genommen ist, überhaupt eine sprachliche Anordnung in dem Ganzen vorherrscht. Dasselbe ist mit sehr vielem Fleiße und mit großer Genauigkeit gearbeitet, und die Anleitung zum Unterricht in obigem „Leseunterricht" geht überall in's Specielle ein, läßt den Lehrer nirgends im Stiche, so daß nach demselben überall ein klarer, bewußter Unterricht stattfindet. Der Schüler gelangt dadurch zwar nicht auf dem schnellsten Wege zum Lesen, aber es wird ein sicherer Grund zu dem nachfolgenden Sprachunterricht gelegt und dasjenige gleich mit gelehrt, was späterhin doch gelehrt werden muß, wenn man sich über mechanisches Verfahren erheben will. Die Ausführung ist in ihrer Art ganz vorzüglich. Dasselbe lobende Zeugniß gilt auch von der Schreibregellehre, die den Uebergang zum übrigen Sprachunterricht macht. Mit Vergnügen machen wir auf diese methodischen Lehrgänge aufmerksam und fügen gern noch die Titel dreier Schriften hinzu, welche sich an dieselben anschließen:

10. Sprachbuch, enthaltend Beispiele zum Sprachbüchlein, nebst einer Regellehre der deutschen Sprache für Grundschulen, von W. K. Häbler, Direktor der königl. westpreußischen Lehrschule zu Marienburg. Zweite, verbesserte Auflage. Marienwerder, bei Baumann. 1829. (1 Thlr. 16 gGr.)

11. Auszug aus der Regellehre der deutschen Sprache, für die Schuljugend zum Wiederholen und Einüben von dem Verfasser des Sprachbuchs. Marienburg, ebendaselbst, 1830.

12. Die Sprachlaute der deutschen Sprache und ihre Zeichen, nebst Beispielen. Von Demselben. Ebendaselbst.

Die letztere Schrift ist ein aus dem Grunde der Stammsilben hervorgehendes Wörterbuch, das für die Etymologie wesentliche Dienste leisten kann. Alle diese Schriften sind als eine Ausführung der von dem verdienten Oberschulrath C. A. Zeller aufgestellten Ansichten anzusehen.

13. Elementar-Sprachbildungslehre, d. i.: Anleitung und umfassender Stoff, die Kinder auf eine bildende Weise im Reden, Schreiben und Lesen zu unterrichten. Von J. Th. Scherr (jetzt Seminardirektor in Zürich). Erste Abtheilung: Handbuch für den Lehrer. Zweite Abtheilung: Lesebuch für den Schüler; I., II. und III. Zürich, bei Orell, Füßli und Comp. (1 Thlr. 12 gGr.)

Herr Scherr hat diese Schriften vorzugsweise für Dorfschulen bestimmt, in welchen oft gegen hundert Kinder von einem Lehrer

unterrichtet werden müſſen. Er will daher alles Verwickelte vermeiden, er verwirft die Verbindung des Leſens mit dem Singen, des Schreibens mit dem Zeichnen, und hält ſich allein an die naturgemäße Verbindung des Redens mit dem Schreiben und Leſen. Er baut deshalb Letztere auf die Tonſprache. Es gab Schulen, und es giebt ihrer noch, in welchen Meiſter und Schüler die eigentliche Bedeutung von Leſen und Schreiben gar nicht erkannten, da das gedankenloſe Aufſagen unverſtandener Sätze Leſen, das Nachmalen unbegriffener Worte Schreiben genannt wurde. Man lernte leſen und ſchreiben ohne Zuſammenhang mit Denken und Reden. Herr Scherr legt, um dieſen Uebeln und Mängeln zu begegnen, zuerſt großen Werth auf den Unterricht im mündlichen Ausdruck. Ein Auswendiglernen von Liedern ꝛc. ſoll man aber dafür nicht gelten laſſen. Das iſt eine bloße Gedächtnißübung, die, von dem übrigen Unterricht getrennt, ſehr geringen Werth hat, indem es meiſt in einem todten Lippenwerk beſteht. Ein ſolches Gerede ſteht ganz paſſend neben dem Aufſagen und Abſchreiben. Der Elementarunterricht ſoll damit beginnen, die Sprachfertigkeit, welche das Kind aus dem elterlichen Hauſe mitbringt, zu berichtigen und zu erweitern. Sprechübung und Verſtandesübung gehört weſentlich zuſammen, iſt Eins und Daſſelbe. Dem hörbaren Gedankenausdrucke ſchließt ſich alsbald der ſichtbare an, verbindet mit dem Reden das Schreiben, ſo daß ſich dem Kinde das Denken, Reden und Schreiben durchaus als vollkommen übereinſtimmend darſtellt. Der Unterricht darf nicht Monate lang bei dem mechaniſchen Nachzeichnen der Buchſtaben verweilen, ſondern ſoll gleich nach der unterſcheidbaren ſchriftlichen Lautbezeichnung, ohne ängſtliche Rückſicht auf die Form, zur ſchriftlichen Bezeichnung der bereits in der Tonſprache richtig angegebenen Gegenſtände übergehen. So vereinigen ſich Reden und Schreiben auf das Innigſte. Aus ſich ſelbſt wird der Schüler dadurch befähigt, das ſichtbar Bezeichnete wieder hörbar vorzubringen, d. h. zu leſen. Zuerſt iſt alſo das Denken in Worten, dann folgt das hörbare Ausſprechen (Reden), dann das ſichtbare Bezeichnen (Schreiben) und wieder das Ausſprechen des Geſchriebenen (Leſen). Das Denken und Reden iſt alſo das Fundament, auf welchem die Schrift erbaut iſt, und von dieſer abhängig folgt das Leſen, als Rückgang zur Rede. Dieſe Darſtellung und Anordnung des Unterrichts mag von dem Standpunkte der alten Buchſtabir- und Leſemanier als eine Neuerung erſcheinen; im Grunde aber führt ſie die Unordnung und Verirrung auf die alte Ordnung und den naturgemäßen Zuſammenhang zurück. Mag man auch durch den reinen, einfachen Lautirunterricht die Schüler ſchneller zum Leſen bringen, den Vortheil der geiſtigen Sprachbildung hat der eben bezeichnete Gang ſtets voraus.

Der Lehrgang, den Herr Scherr nach diesen Grundsätzen aufstellt, besteht aus zwei Kursen. Der erste besteht in Denk-, Sprech-, Schreib- und Leseübungen, der zweite enthält eine praktische Grammatik. In der ersten Abtheilung, welche für den Lehrer bestimmt ist, setzt der Verfasser seine Grundsätze auseinander und geht dann zu einer speciellen Darstellung des Lehrganges über. Für den Schüler ist die zweite Abtheilung in drei besonderen Heften bestimmt. Das erste enthält auf den ersten acht Seiten Buchstaben und Wörter in Schreibschrift, dann folgen gleich zweisilbige Wörter, hierauf Sätze ꝛc. Erzählungen nach hergebrachter Weise sind nicht aufgenommen, sondern überall hat der Verfasser Sprachzwecke im Auge. Das zweite Heft giebt zu Anfang Entwicklung religiöser Begriffe, nachher in kurzen Sätzen und ganz einfacher Darstellungsweise die bedeutendsten Geschichten des alten und neuen Testamentes, mit einem Anhange zur biblischen Geschichte, der einige Momente der Kirchengeschichte heraushebt. Das dritte Heft enthält eine praktische Sprachlehre, nicht in der Weise der Anordnung gewöhnlicher Grammatiken, sondern in eigenthümlicher Art.

Indem wir unsere Leser mit diesen Schriften bekannt machen, wollen wir dieselben nicht unbedingt empfehlen. Durch praktischen Gebrauch muß sich ihre Einrichtung erst bewähren. Aber der Aufmerksamkeit scheinen sie, besonders da die Literatur an Anleitungen für den zu einer Einheit verbundenen Denk-, Rede-, Schreib- und Leseunterricht nicht eben reich ist, würdig zu sein.

14. Anleitung für Volksschullehrer, zum ersten Unterricht im Lesen und Rechtschreiben von **F. Ph. C. Graßmann.** Mit einer Kupfertafel und 2½ Buchstabenbogen. Berlin, bei Reimer, 1816. (10 gGr.)

Diese Anleitung steht in Verbindung mit des Verfassers Schrift: „Fibel oder erstes Uebungsbuch für Kinder. Berlin, in der Realschulbuchhandlung", welche nach Art der Natorp'schen Fibel mit Vorübungen zur Zahlenlehre, Raumlehre und Schreiblehre beginnt. Den darauf folgenden Anhang: die Zusammenstellung von vier Alphabeten, der großen und kleinen deutschen und lateinischen Schrift, und manches Andere dieser Fibel können wir nicht billigen. Aber obige Anleitung ist auch jetzt noch, ungeachtet der Verfasser die sachlichen Gegenstände derselben in seiner Sprachbildungslehre weit vollständiger bearbeitet hat, eine empfehlenswerthe Schrift. Sie enthält: 1) eine Vorschule für den Lehrer, in welcher hauptsächlich das Wesen der Laute auseinander gesetzt wird; 2) im ersten Hauptstücke Anleitung zum Unterricht im Lesen; 3) im zweiten Hauptstücke Anleitung zum Buchstabiren und Rechtschreiben. Die Lesefertigkeit im Silbenlesen erzielt der Verfasser durch eine mechanische Vorrichtung, welche aus mehreren, an einander

verschiebbaren Leisten besteht, auf welchen die Buchstaben aufgeklebt sind, so daß man mit der leichtesten Mühe und größten Geschwindigkeit alle möglichen Silben und Lautcombinationen hervorbringen kann. Das Weitere müssen wir dem wißbegierigen Leser überlassen.

15. Die Zwecke des Lesens und die zur Erreichung dieser Zwecke nöthige Beschaffenheit des Lesestoffes für Volksschulen nach den vom Inspektor M. Wagner im methodologischen Lehrkursus 1832 zu Brühl gegebenen Andeutungen, nachgewiesen von **M. Junker**, Elementarlehrer. Mit Anmerkungen und einem Vorworte vom Inspektor **M. Wagner**. Essen, bei Bädeker, 1834. (9 gGr.)

I. Zuerst sucht der Verfasser nachzuweisen, welchen Antheil das Lesen an der Bildung des Menschen überhaupt hat: a) des Erkenntnißvermögens in seinen einzelnen Richtungen; b) des Gefühls- und Willensvermögens; c) der Vorbereitung und Tüchtigung für's bürgerliche Leben (in materieller Hinsicht).

II. Der Lesestoff für die Elementarschule nach Inhalt und Form: a) im ersten; b) im zweiten Theile des Lesebuches. In jenem soll der Stoff nach dem Verhältniß der mechanischen Schwierigkeiten geordnet werden; dieses soll ein Realbuch sein. — Dann folgen mancherlei methodologische Bemerkungen.

Die Schrift enthält also eine Feststellung von Grundansichten über das Lesen und den Stoff desselben. Anfängern ist dieselbe zu empfehlen. Auch sind die von Wagner angehängten Bemerkungen lehrreich. In einer derselben setzt er auseinander, daß alles Lesen, auch das mechanische auf der ersten Stufe, ein verständiges, geistbildendes sein solle, in Uebereinstimmung mit Graßmann, Kawerau und Andern.

Nach den Grundsätzen dieses Buches sind gearbeitet:

1. Lesebüchlein für untere Elementarklassen ꝛc. von **M. Junker**. Essen, bei Bädeker, 1836. (3 gGr. In Parthien billiger.)

   Es setzt eine Fibel voraus.

2. Lese- und Lehrbuch für mittlere Elementarklassen ꝛc., von **Demselben**, ebendaselbst, 1835. (Erste Abtheilung 4 gGr. In Parthien 2½ gGr. Zweite Abtheilung 10 gGr. In Parthien 7 gGr.)

Die erste Abtheilung enthält Uebungsstoff zum Satzlesen (mit starker Benutzung meines Schullesebuches) und Musterstücke, und deren zweite ein Realbuch mit Erdkunde, Geschichte, Thier-, Pflanzen-, Mineral- und Menschenkunde sein soll.

16. Anleitung zur Vorleskunst, für künftige Kanzelredner und Liturgen, für Lehrer an Gymnasien, Lehr- und Bürgerschulen, für Volksschulaufseher, für jeden Gebildeten, der sich in dieser Kunst vervollkommnen will. Von Dr. **K. A. Zeller**, königl. preuß. Oberschulrath ꝛc. Tübingen, bei Osiander, 1834. (10 gGr.)

Einleitung: Begriff der Vortragkunst, der höheren Les- und Vorleskunst, Wichtigkeit dieses Studiums, Schwierigkeiten desselben, mangelhafte Bezeichnung des Vorlesstoffes, Eintheilung des Gebiets der Vorleskunst in zwei Felder.

I. Darstellung der Gedanken in ungebundener Rede; 1) mit Bewußtsein der Zeitverhältnisse; 2) mit Bewußtsein der Tonverhältnisse.

II. Darstellung der Gedanken in gebundener Rede.

Der Verfasser sucht die Leseregeln aufzustellen und durch Beispiele zu erläutern. Er schließt sich also an meine „Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches" und an meine „Beiträge zur höheren Lesekehre, zweite Auflage, Crefeld, 1834." an. Seine Darstellung ist eigenthümlich. Er hat aus den Alten, aus Aristoteles, Quintilian ꝛc. geschöpft und den Engländer Sheridan benutzt. Vieles ist neu, Manches nicht richtig, das Ganze anregend, wie alle Schriften des Verfassers.

Die folgenden drei Schriften über den Leseunterricht gehören zu den neuesten, verdienen deshalb schon darum einer Erwähnung.

17. Der Sprech-, Schreib- und Leseschüler, zum Gebrauch in Volksschulen, von C. F. Brieger, Schullehrer. Mit 12 litograph. Vorschriften. Stralsund, bei Löffler, 1836. 1 Thlr. 6 gGr.)

Dazu gehörig:

Winke für den Gebrauch des Sprech-, Schreib- und Leseschülers, von Demselben. Ebendaselbst, 1837. (3 Bogen. 4 gGr.)

Brauchbar für den Schreibunterricht, doch ohne besondere Vorzüge.

18. Der durch Erfahrung gebildete Graser'sche Schreib- und Lesekehrer, oder die einfachste und natürlichste Weise, gründlich, leicht und angenehm Schreiben und Lesen zu lehren, nebst Geschichte, Kritik und Eintheilung aller Lesemethoden, von J. C. Ludwig, Schullehrer und Kantor zu Windlach bei Baireuth. Nürnberg, bei Stein, 1836. (8 gGr.)

Die Kritik der bisherigen Lesekehrarten ist kurz, ohne Schärfe. Er zählt auf: 3 Klassen (Nominal-, Lautir- und Mundstellungsmethode), 24 Arten und wenigstens 48 — 96 Varianten, in tabellarischer Uebersicht. Des Verfassers eigene kommt der Graser'schen am nächsten, geht aber nicht von den Mundstellungen, sondern von den Lauten aus. Sie ist zuerst mündlich analytisch, dann werden die gefundenen Laute geschrieben, und die kleinen Wörter gelesen. Etwas eigenthümlich Neues bringt sie also nicht.

19. Lehrbuch für den Anfangsunterricht in Volksschulen ꝛc., von Schultheiß, Elementarlehrer ꝛc. in Nürnberg. Erster Abschnitt: der Leseschüler.

Dieſer iſt nur ein kleiner Theil eines aus 3 Bänden beſtehenden Werkes, welches in den beiden erſten Bänden die Materialien, in dem dritten ein Methodenbuch liefert, unter dem Haupttitel: „Das Schulhalten im 19. Jahrhundert oder vom Element an lückenlos fortſchreitender, ineinander greifender Unterricht für 2080 Lehrſtunden in der Volksſchule. Nürnberg, 1835 und 1836. Selbſtverlag des Verfaſſers.“ Es iſt keine kleine Arbeit, ein ſolches Werk zu vollenden, und es gehört Muth dazu, es auf eigene Koſten erſcheinen zu laſſen. Wir wünſchen daher von Herzen, daß des Verfaſſers Mühe belohnt werde. Darum iſt es uns ſchmerzlich, des Eigenthümlichen, Ausgezeichneten nicht ſo viel gefunden zu haben, daß wir das Ganze oder einen Theil beſonders empfehlen könnten. Der Hr. Verfaſſer lehrt Leſen und Schreiben getrennt von einander.

20. Anweiſung und Unterricht im Leſen nach der Lautirmethode von C. F. W. Jahn. Leipzig, bei G. Wigand, 1836. (9 gGr.)

Die Herren Profeſſoren Plato und Dolz haben auf einem beſonderen Blatte beſcheinigt, daß dieſe Schrift ſich vor ähnlichen vortheilhaft auszeichne.

Dem können wir nicht beiſtimmen. Die Schrift enthält weder Eigenthümliches, noch Ausgezeichnetes.

Am Schluſſe der Bezeichnung und Hinweiſung auf die Werke, aus welchen der forſchbegierige Lehrer alle zu einem denkenden, geiſtbildenden erſten Unterricht im Leſen erforderlichen Einſichten und Kenntniſſe ſchöpfen kann, können wir es uns nicht verſagen, noch kurz auf zwei Werke hinzuweiſen, welche ſich durch eine wiſſenſchaftlich-gründliche Behandlung des Gegenſtandes auszeichnen, alſo das Studium der Theorie der Fundamentallehre der Sprache vorzüglich fördern, deßhalb aber zu einer praktiſch-ſicheren Betreibung des Unterrichts nicht als unumgänglich nöthig zu betrachten ſind. Wir empfehlen ſie daher auch nur ſolchen Lehrern, welche eine wiſſenſchaftliche Begründung der Sache, von der es ſich hier handelt, ſuchen; ſolchen aber auf die nachdrücklichſte Weiſe, weil es Werke ſind von bleibendem Werthe, die dem Forſchungsgeiſte des Menſchen Ehre machen. Sie ſind:

1. Ortho-epo-graphiſches Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunſt, rechtſprechen, leſen und recht ſchreiben zu lehren. Von F. Olivier. Erſter, theoretiſcher Theil enthaltend: die Darſtellung des ortho-epo-graphiſchen Syſtems. Deſſau, im Verlage der Schulbuchhandlung, 1804. (1 Thlr. 12 gGr.)

Dieſes Werk iſt eine Fortſetzung der kleinen Schrift von demſelben tiefdenkenden Manne: „die Kunſt, leſen und rechtſchreiben zu lehren“.

Es handelt von dem Wesen der Sprache überhaupt, von der Schrift im Allgemeinen, von der Naturschrift, von der konventionellen Schrift (der hierogiyphischen, der symbolischen und der Silbenschrift), von der Analyse der Tonsprache, als erstem nothwendigen Schritt zur Buchstabenschrifterfindung, wie diese nämlich philosophisch-hypothetisch gedacht werden kann, von der Bedingung der Vollkommenheit der Buchstabenschrifterfindung, von der absoluten Selbstständigkeit und relativen Wandelbarkeit der Tonsprache, von dem objektiven und subjektiven Princip der Buchstabenschrifterfindung, von der Grundlage der Lehrmethode, von dem hypothetisch-vollkommenen Zustande des Systems und der Lehrmethode, von dem ausgearteten Zustande des Systems und der Lehrmethode, von dem möglichst wieder hergestellten vollkommenen Zustande des Systems und der Lehrart. Hierauf folgt unter der Hauptrubrik: Uebersicht des praktischen Theils oder der Lehrmethode, eine Darstellung der naturgemäßen Leselehrart (der Elementar- oder Lautmethode). Nach dieser Vorbereitung stellt der Verfasser die allgemeinen Kennzeichen oder den Charakter und die Bedingungen einer wahrhaft naturgemäßen und gründlichen Leselehrart mit dem dazu gehörigen, überaus lehrreichen Beweise von der Richtigkeit seiner Methode auf. Hierauf versucht er die Aufstellung einer vollständigen Analyse der Tonsprache und ihres Mechanismus, nebst einer Theorie der artikulirten Töne und Sprachlaute in folgenden Kapiteln: Grundlage der Sprachlaut-Theorie, entwickelt aus der allgemeinen Theorie des Schalles; allgemeiner Mechanismus der Sprachtonbildung mit erläuternden Tafeln. — Das Ganze ist ein wissenschaftliches Sprachsystem, die Darstellung etwas schwerfällig — Forschern zu empfehlen.

2. Legographologie, oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lesen und Rechtschreiben. (Ein nöthiges Hülfsbuch für Schul- und Privatlehrer beim Gebrauche des ersten Uebungsbuches für Leseschüler.) Von Dr. **G. L. Schulze** ꝛc. Zweite Auflage. Leipzig, bei Tauchnitz, 1830. 189 S. (10 gGr.)

Obgleich diese Schrift in ihrem zweiten Theile eine specielle Beziehung zu dem „ersten Lesebuche" des Herrn Verfassers nimmt, so ist ihr Inhalt doch von allgemeinem Werthe, und sie nimmt unter der Zahl der besseren Anleitungen zu dem Lese- und ersten Schreibunterricht eine ehrenwerthe Stelle ein.

Inhalt: 1) Was soll der Elementar-Leseunterricht leisten? 2) In welche Verbindung ist der Elementar-Leseunterricht mit den übrigen Elementar-Unterrichtsgegenständen, namentlich mit den orthographischen Elementar-Uebungen zu bringen? 3) Bemerkungen und Andeutun-

gen, den zweckmäßigen Gebrauch des ersten Uebungsbuches für Leseschüler und der dazu gehörigen Wandtafeln betreffend.

Zur Vergleichung mit oben ausgesprochenen Ansichten theilen wir einige Bestimmungen des Verfassers mit.

In Uebereinstimmung mit unsern Ueberzeugungen stellt der Verf. dem ersten Leseunterricht den Zweck, das mechanische Lesen zu erzielen. „Es ist natürlich, daß der Theil dieser Uebungen, der das Mechanische, oder gleichsam das Körperliche der Lesekunst in sich faßt, den Anfang machen, und daß der Lehrling gänzlich damit auf's Reine gekommen sein muß, ehe er zu den höhern Uebungen, die einzig und allein seine Geistesthätigkeit in Anspruch nehmen, d. h. zu dem Verständig- und Schönlesen übergehen kann. Denn es ist nicht möglich, daß er das, was er lies't, vollkommen verstehe und dem Inhalt gemäß vortrage, wenn ihm die todten Schriftzeichen noch Hindernisse in den Weg legen, und er zwischen diesen und dem darin verborgenen Sinn seine Aufmerksamkeit theilen muß. Das Mechanische beim Lesen mit Leichtigkeit und Sicherheit beherrschen, ohne Anstoß und ohne Aufenthalt über die sichtbaren Zeichen hinweggehen, und als Meister über die Formen derselben, über deren Laute und die Verbindung beider, das höhere Gebiet der Lesekunst, wo es nur um den Sinn und die richtige, ausdrucksvolle Darstellung des Lesestoffes zu thun ist, betreten zu können, — dieser Grad von Geschicklichkeit nun ist es, zu dem der Lehrling durch den Elementar-Leseunterricht hinauf gebildet werden soll. Was jenseits der eben genannten Grenzen liegt, bleibt demnach von dem Zwecke eines ersten Uebungsbuches für Leseschüler ausgeschlossen und einer besonderen Unterweisung in der Folgezeit überlassen."

Die erste Stufe des Leseunterrichts ist das Lautiren und Syllabiren oder Silbenlesen. Hier muß er zur reinsten, distinctesten Articulation gewöhnt werden, so daß er

a) jeden einzelnen Buchstaben nach seinem eigenthümlichen, oder eben jetzt ihm zukommenden Laute bestimmt und deutlich hören läßt; — daß er

b) keinen Buchstaben in der Aussprache wegläßt oder verschlingt; — daß er

c) keinen, der nicht wirklich vor seinen Augen steht, hinzufügt; — daß er

d) keinen versetzt, oder der Stelle nach mit einem andern verwechselt; — daß er aber auch

e) sämmtliche, zu einer Silbe gehörigen Laute in einem Zuge, also ohne Unterbrechung des Athems und der Stimme (denn sonst würde er nicht syllabiren, sondern immer nur noch lautiren) aneinanderhängt, und

f) den daraus entstehenden Gesammtlaut so vernehmlich und wohlklingend, wie er es bei einzelnen Lauten thun muß, hervorbringt. Endlich muß er auch

g) den Grundlaut jeder Silbe entweder als lang und gedehnt, oder als kurz und geschärft, deutlich hervorheben, oder nach seiner gehörigen Quantität unterscheiden und aussprechen lernen.

Die zweite Stufe des mechanischen Lesens ist das Wörterlesen, wodurch der Schüler dahin gebracht werden muß, daß er

a) die einzelnen Silben eines Wortes leicht zu erkennen, deutlich von einander zu unterscheiden und richtig zu trennen, aber auch umgekehrt

b) ohne merkliches Absetzen der Stimme an einander zu hängen und so unter sich zu verschmelzen im Stande sei, daß sie eben sowohl ein in sich vollendetes, abgerundetes Ganze ausmachen, wie die einzelnen Elementarbestandtheile einer Silbe den vollständigen Gesammtlaut. Dabei muß er jedoch

c) das Ganze eben so deutlich und bestimmt articulirt, eben so rein und unverstümmelt, eben so vernehmlich und wohlklingend aussprechen, als er dies im Kleinen bei einzelnen Silben (§. 3) zu thun gewöhnt worden ist. Endlich muß er

d) jeder Silbe ihre gehörige Quantität geben, und

e) den Wortaccent richtig setzen können.

Die Wichtigkeit dieses lange fortgesetzten Wörterlesens, dem auch ein bedeutender Theil meines „Schul-Lesebuches" gewidmet ist, erhellet aus diesen Gründen:

1) Es führt eine Menge von Laut- und Silbencombinationen auf, in deren schneller und geläufiger Zusammenfassung mit dem Auge und dem Munde eben das mechanische Lesen hauptsächlich besteht. Wenn man den Schüler ohne diese Fertigkeit zu der höheren Stufe zuläßt, so findet er überall Anstöße, sein Lesen wird holperig, und er muß jeden Augenblick zu der niederen zurückgeführt werden. Ein Auffassen des Sinnes, das beim Lesen der Sätze unerlaßlich ist, wird dadurch außerordentlich gestört.

2) Auch lehrt es die Erfahrung, daß der Schüler einen Trieb in sich spürt, sich beim Lesen der Sätze des Inhalts derselben zu bemächtigen. Dieses ist aber nicht möglich, ohne sämmtliche Wörter eines Satzes schnell mit den Augen zu überlaufen. Besitzt der Schüler nun noch nicht eine vollständige Fertigkeit im Wörterlesen, so legt er sich bei schweren Silben auf's Rathen, erlaubt sich Unrichtigkeiten und Verstümmelungen, und alle die Verdrießlichkeiten treten ein, welche das Lesen für Schüler und Lehrer zu einer wahren Qual machen.

3) Ein rein verſtandloſes Leſen iſt dieß auch keineswegs. Jedes Wort hat eine Bedeutung, an welche der Schüler denken ſoll, und, wenn das Leſebuch, wie es recht iſt, einzelne Wörter verbindet, welche einen (einheitlichen) Begriff darſtellen, ſo gewöhnt ſich der Schüler an die Auffaſſung dieſes durch eine äußere Mehrheit oder Mannigfaltigkeit dargeſtellten einheitlichen Inneren, welche den Uebergang zum Leſen der Sätze mit Verſtande einleiten, da jeder Satz ſelbſt wieder die Einheit eines Gedankens darſtellt. Mit Recht ſagt daher der Herr Verfaſſer: „Das Leſen nach dem Sinne, kurz das Wort- oder Gedankenleſen mit dem Wörterleſen zu verbinden, und beides durch einander zu betreiben, iſt ein Mißgriff, der hauptſächlich von der falſchen Beſorgniß“: als ob durch das lange Feſthalten beim bloßen Wörterleſen dem Verſtande des Schülers ein ſchädlicher Zwang angethan werde, „herzurühren ſcheint, und an den Ausſpruch des Evangelii erinnert: daß Niemand zween Herren dienen könne. Gerade durch jene verkehrte Doppelübung wird das Verſtändniß des Schriftinhalts erſchwert und das Schönleſen im Keime erſtickt. Das Wörterleſen und das Gedankenleſen ſind ihrer Natur nach weſentlich von einander unterſchieden. Jenes gehört dem mechaniſchen Theile des Leſenlernens an, und ſein Zweck iſt eine Fertigkeit; dieſes erfordert eine rein-geiſtige Thätigkeit.“

Die dritte Stufe des mechaniſchen Leſens iſt das Satz- und Aufſatzleſen. Dadurch wird der Schüler Meiſter des geſammten mechaniſchen Theils der Leſekunſt, und der Lehrer hat ihn an das Ziel gebracht, zu dem er durch den Elementar-Leſeunterricht gebracht werden ſoll. Von nun an iſt das Leſen für ihn eine rein geiſtige Beſchäftigung; er lieſ't nicht mehr, um zu leſen, ſondern um das Geleſene zu empfinden und zu verſtehen, es ſchön und ausdrucksvoll, auch da, wo die Mangelhaftigkeit der toniſchen und melodiſchen Bezeichnung ihn an ſein eigenes Gefühl verweiſet, vorzutragen, und den Schriftinhalt zu ſeiner Belehrung, zur Vermehrung ſeiner Kenntniſſe und Einſichten und zur Belebung und Befeſtigung edler Gefühle und Geſinnungen zu benutzen. —

Legographologie heißt Lehre vom Leſen und Schreiben.

Die Anleitung zum Schreiben beſchränkt ſich auf den Elementar-Curſus.

Als Auszug aus der Legographologie von Schulze iſt erſchienen:

Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Leſen und Rechtſchreiben. Für die Bedürfniſſe der Elementarſchullehrer und Seminariſten und als nöthiges Hülfsmittel beim Gebrauche des Schulze'ſchen

Ersten Uebungsbuches für Leseschüler, von H. G. Dreßler, Director des Landschullehrer-Seminars in Budissin. Leipzig, bei Tauchnitz, 1836. (12 gGr.)

1. Einleitung. 2. Was soll der Elementar-Leseunterricht leisten? 3. In welche Verbindung ist der Elementar-Leseunterricht mit den übrigen Elementar-Unterrichtsgegenständen, namentlich mit den orthographischen Elementarübungen zu bringen? 4. Bemerkungen und Andeutungen, den zweckmäßigen Gebrauch ꝛc. betreffend.

Nicht nur ein zweckmäßiger Auszug, sondern eine recht verständige Anleitung für den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben. Der Verfasser ist gegen die Verbindung beider. Er definirt das Lesen so, S. 18: „Das Lesen in seiner höchsten Bedeutung ist ein nach sichtbaren Lautzeichen oder nach Buchstaben geordnetes Sprechen." Beachtenswerth! daß der Laut h für den Urlaut ausgegeben, das Sprechen „als ein nach den Wirkungen unseres dreifachen Seelenvermögens geordnetes Hervorbringen articulirter Laute und Töne" und (S. 25) Nachdruck und Erhebung der Stimme als identisch dargestellt werden, sind Sonderbarkeiten, die dem Werthe des Buches keinen wesentlichen Eintrag thun.

B. Für den Schüler.

1. Auf der untersten Stufe für das mechanische Lesen.

Hierher gehören die ersten Lesebücher, Fibeln genannt. Ihre Zahl ist Legio. Wie könnten wir sie alle, oder auch nur die am meisten gebrauchten aufzählen! Wir müssen daher streng auswählen und uns auf das nach unserm Ermessen und unserer Kenntniß Brauchbarste beschränken.

a. Für den Schreib-Leseunterricht.

1. Kleiner Schreib- und Leseschüler, oder Uebungen im Schreiben und Lesen der Kurrentschrift. Von C. G. Scholz. Halle, bei C. Anton. 1827. (4 gGr.)
2. Lithographirte Wandfibel. Ein Hülfsmittel zum Schreibend-Lesenlernen. Von Demselben. Ebendaselbst. (12 gGr.)
3. Sprachlehrliches Lesebuch oder Beispielsammlung für den pädagogisch vereinten Sprech-, Rede-, Schreib-, Lese- und Sprachlehr-Unterricht von J. J. Koffel. Erstes Heft: Lautlehre. Vierzehnte Auflage. Aachen, 1832. (2 gGr.)

Dem zuletzt genannten Büchlein ist eine Tafel mit den kleinen und großen Schreibbuchstaben beigegeben. Im Uebrigen geht es den

Gang der Lautirfibeln. Das zweite Heft: „Wortlehre", reihet ſich unmittelbar an das erſte an.

4. Erſtes Leſebüchlein für die unterſten Klaſſen der Volksſchulen. Von M. Wagner ꝛc. Zweite verb. Aufl. Mit einer Steindrucktafel. Eſſen, bei Bädeker, 1836. (2 gGr., in Parthien billiger.)

5. Zweites Leſebüchlein für die unterſten Klaſſen der Volksſchulen. Von M. Wagner ꝛc. Zweite verb. Aufl. Mit einer Steindrucktafel. Eſſen, bei Bädeker, 1836. (3 gGr., in Parthien billiger.)

Dieſe beiden Büchlein führen bis zum Leſen der Sätze. Beim Silbenleſen kommen immer zuerſt Silben ohne Inhalt, dann mit Inhalt vor. Der Verfaſſer glaubt dadurch den beiden, in dieſer Hinſicht entgegenſtehenden Anſichten zugleich Genüge leiſten zu können. Schreibſchrift kommt in ihnen nicht anders vor als auf den beigegebenen Steindrucktafeln. Wir rechnen ſie aber doch unter obige Rubrik, weil eine Anleitung zu beiden Büchlein für den Lehrer beigegeben iſt, welche Leſen und Schreiben in Verbindung lehrt. Dieſe heißt:

6. Methodiſches Handbuch zu den beiden Leſebüchlein für den Leſe- und Schreibunterricht in den unterſten Klaſſen einer Volksſchule von M. Wagner ꝛc. Nebſt einer Steindrucktafel. Eſſen, bei Bädeker, 1834. (6 gGr.)

Das Einzelne iſt den Lehrern ganz ausführlich darin vorgemacht. Für Anfänger im Unterrichten iſt dieſe Anleitung daher beſonders brauchbar.

b. Für den gewöhnlichen (vom Schreiben getrennten) Leſeunterricht.

1. Der Leſeſchüler oder Uebungen im Leſen der Fraktur- und Kurſivſchrift für Volksſchulen bearbeitet von E. G. Scholz ꝛc. Erſte Bearbeitung. Zweite Auflage. Neiße, bei dem Verfaſſer, in Commiſſion bei E. Anton in Halle, 1833. (3 gGr.)

Obgleich der Herr Verfaſſer mit uns der Ueberzeugung iſt, daß der Schreib-Leſeunterricht Vorzüge vor dem gewöhnlichen Leſeunterricht hat, ſo wollte er doch die zweite Auflage des vorliegenden Leſeſchülers für diejenigen Lehrer, welche die erſte Auflage gebrauchen, nicht zurückhalten. Das Büchlein iſt ſehr brauchbar und verdient vor der Stephani'ſchen Fibel, die ungeachtet ihrer vielen Auflagen als eine veraltete Schrift zu betrachten iſt, weit den Vorzug.

2. Der Leſeſchüler oder Uebungen im Leſen der Druckſchrift, in ſachgemäßer Stufenfolge für Volksſchulen bearbeitet von E. G. Scholz. Fortſetzung und weitere Ausführung des „Schreib- und Leſeſchülers"

(in Kurrentschrift) von demselben Verfasser. Erster Theil. Halle, bei E. Anton, 1832. (2 gGr.)

3. Der Leseschüler oder Uebungen im Schön- und Denklesen, verbunden mit mündlichen und schriftlichen Sprachlehrübungen, in sachgemäßer Stufenfolge bearbeitet von C. G. Scholz. Zweiter Theil. Für Schüler von 7—10 Jahren. Halle, bei E. Anton, 1833. (6 gGr.)

Die Vorübungen zu diesem Theile enthalten das Lesen der Kursivschrift, doch in Druckbuchstaben. Die Ausführung des Ganzen ist sehr zu loben. Ueberall ist auf die Förderung der sprachlichen Einsicht Rücksicht genommen. Hin und wieder ist die Art der Betonung angedeutet. (Einzelne kleine Unrichtigkeiten, z. B. §. 30. S. 97, wird der kundige Lehrer leicht verbessern.)

4. Elementar-, Lese- und Sprachbüchlein nach pädagogischen Grundsätzen für den vereinigten Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachlehrunterricht gearbeitet von Dr. Ernst Fibel. I. Das Laut- und Silbenbüchlein. II. Das Wörterbüchlein. III. Das Sätzebüchlein. Zweite Auflage. Breslau, bei Pelz, 1836. (I. kostet in Parthien 1 gGr., II. desgl. 3 gGr., III desgl. 4 gGr.)

Da der Titel von Schreibunterricht spricht, so hätten wir diese drei Büchlein, gleich den sprachlehrlichen von Roffel, auch zu den Schriften, die wir für den Schreib-Leseunterricht namhaft gemacht haben, hinzuzählen können. Aber sie gehören auch hieher, besonders da keine Anweisung gegeben ist, wie diese Uebungen an die Fibel angereihet werden sollen. Was zu tadeln ist, ist die Schreibweise eü statt eu, aü statt äu, was der Volksschullehrer nicht nachahmen soll.

Uebrigens verdienen diese drei Büchlein volle Anerkennung. Sie sind nach den Grundgedanken bearbeitet: die Leseübungen müssen sich nach der Natur des Stoffes richten, und die verschiedenen Stufen des Unterrichts werden durch die verschiedenen Momente angedeutet, auf die es bei kunstgerechter Behandlung desselben ankommt. Diese sind auf der ersten Stufe die Laute und ihre Verbindungen zu Silben; auf der zweiten die Vereinigung der Silben und deren Verhältniß nach Schwere und Leichtheit, nach Höhe und Tiefe; auf der dritten die Vereinigung der Wörter zu Sätzen nach denselben Momenten.

Hier hat der Lehrer eine praktische Laut-, Silben-, Wort- und Satzlehre. Es kann nicht fehlen, daß der Schüler durch die Durcharbeitung dieser Büchlein mit den Theilen des Satzes und ihrer Bedeutung in vorzüglicher Weise bekannt wird. Auf die sprachliche Ausbildung müssen sie den vortheilhaftesten Einfluß ausüben.

Wenn etwas zu wünschen übrig bleibt, so ist es dieß, daß nirgends Uebungen über das innere Verständniß der Wörter, etwa nach Lange's Sprech- und Sprachschule, vorkommen. Der kurze Anhang des dritten

Theils erſetzt dieſen Mangel nicht. Es ſind Grammatikalien, nichts als Grammatikalien. Wer damit zufrieden iſt, wird die ganze Arbeit des (pſeudonymen) Herrn Dr. Fibel muſterhaft finden.

5. Erſtes Leſe- und Lehrbuch für Volksſchulen. Von J. W. Spieß ꝛc. Gießen, bei Heyer Vater, 1836. (4½ Bogen, 3 gGr.)

Dieſes Büchlein gehört zu dem „Unterrichtswegweiſer" deſſelben Verfaſſers. Es enthält ſchon im erſten Curſus nicht nur Silben und Wörter, ſondern auch Sätze und kleine Aufſätze.

6. Leitfaden für Sprachſchüler von 5—10 Jahren, oder A B C der deutſchen Sprache ꝛc. von E. W. Zehme. Siebente Auflage. Bunzlau, Appun's Buchhdlg., 1836. (50 Exemplare 4 Thlr. 20 gGr. baar.)

Die erſte Hälfte dieſes Büchleins, welche auch allein als Leſebuch angeſehen werden kann, iſt in einer ſehr anſprechenden, das Leſen ſehr erleichternden Anordnung gemacht; auch iſt überall auf ſprachliche Rückſichten: auf Ableitung, Zuſammenſetzung und Sachverhältniſſe ꝛc. Bedacht genommen. Sie gehört für Kinder von 6 — 7 Jahren. Die zweite, kleinere Hälfte enthält die „Redetheile der deutſchen Sprache", d. h. eine kurze Grammatik, nach unſerm Bedünken hieher nicht gehörig.

7. Sammlung von Denkſprüchen, Liedern, Fabeln, poetiſchen und proſaiſchen Erzählungen, nebſt einem Anhange, enthaltend mechaniſche, logiſche Leſe- und praktiſche Sprachübungen, Luther's kleinen Katechismus und eine Sammlung bibliſcher Sprüche. Für Kinder von 5 — 10 Jahren zur Förderung zweckmäßiger Bildung des Gedächtniſſes, Verſtandes und Herzens. Geordnet und herausgegeben von mehreren Lehrern der Bürgerſchule zu Leipzig. Zweite, ſtark vermehrte und durchaus verbeſſerte Auflage. Leipzig, bei C. H. Reclam, 1827. (Ladenpreis mit Katechismus 20 gGr., ohne Katechismus 16 gGr.)

Zunächſt richten wir unſere Aufmerkſamkeit auf den Anhang, der als eine ſelbſtſtändige Schrift zu betrachten und auch für ſich verkauft wird. Derſelbe iſt zu Anfang eine Fibel, d. h. er enthält von der erſten Buchſtabenkenntniß an Uebungen im mechaniſchen Leſen. Der Inhalt iſt ganz beſonderer Art. Jeder Buchſtabe wird gleich mit andern Lauten zu Silben verbunden, welche aber meiſt keine Bedeutung haben, zuerſt mit kleinen und großen deutſchen, dann mit kleinen und großen lateiniſchen Buchſtaben. Hierauf folgen jedes Mal einige Zeilen zweiſilbiger deutſcher Wörter, dann zwei- und mehrſilbige Lautcombinationen und fremde Wörter, z. B. unter den Buchſtaben kl el Kl El gl Gl:

Claudigo, claudigini, claudigine, claudicati, claudicate, claudo, clauſi, claudere ꝛc., einige hundert Wörter.

Diese Uebungen nehmen nicht weniger als 71 Groß-Octavseiten ein. Diese Fibel legt daher auf das mechanische Lesen im eigentlichen Sinne des Wortes, d. h. auf Lautcombinationen, einen so hohen, entscheidenden Werth, wie keine andere der uns bekannten Fibeln. Daß dadurch Auge, Ohr und Sprachwerkzeuge in ganz vorzüglicher Art geübt werden, können wir keinen Augenblick bezweifeln, halten uns auch überzeugt, daß diese Uebungen unter einem, übrigens nicht zum Mechanismus hinneigenden Lehrer die Kinder mit nichten zu einem geistlosen Treiben veranlaßt, und sich die Gefahr, daß eine solche frühe Beschäftigung mit nichts-bedeutenden Silben und Wörtern den Geist der Kinder dämpfe, auf Null reducirt.

Hierauf folgen nun Sammlungen von deutschen ein- und mehrsilbigen, Stamm-, abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern u. s. w. Nachher Uebungen in der Wortbildung in der Weise von Tillich und Lange, Sätze mit ähnlich lautenden Wörtern, Sätze mit den Verhältniß- und Bindewörtern, hierauf Erzählungen, Beschreibungen, endlich noch Aufgaben zu schriftlichen Aufsätzen, kurz auf mehr als 300 Seiten ein solcher Reichthum an fruchtbarem Material, wie es nur in den best eingerichteten Schulen wird verarbeitet werden können.

Alles dies ist nur der Anhang zu dem eigentlichen Buche, welches für Kinder von 5 — 10 Jahren bestimmt ist. Dasselbe enthält in der ersten Abtheilung eine Sammlung von Denksprüchen und Gebeten, Gedichte über das Verhältniß der Kinder zu den Eltern und Andern, Ermunterungen und Warnungen; in der zweiten Abtheilung Lieder über alle möglichen Verhältnisse und Beziehungen, unter Rubriken geordnet; in der dritten Abtheilung poetische Erzählungen; in der vierten Fabeln. Das Ganze ist (ohne den Anhang) 304 Seiten stark. Die ganze Sammlung ist höchst schätzenswerth; man erstaunt über den Reichthum derselben.

Für gewöhnliche Elementarschulen geht diese Schrift zu hoch und sie giebt des Guten zu viel. Für untere Klassen höherer Bürgerschulen und für begünstigte Privatverhältnisse ist sie aber unbedingt zu empfehlen.

8. Wandtafeln:

1) **Zerrenner**: (30) Wandtafeln. Magdeburg, 1824. (1 Thlr. 8 gGr.)
2) **Scholz**: (16) Wandtafeln. Halle, 1828. (10 gGr.)
3) Achtzehn Wandtafeln für Volksschulen. Mainz, 1825. (12 gGr.)
4) **Lukas**: Wandfibel (12 Tafeln). Magdeburg, 1828. (10 gGr.)
5) **Spieß**: XII Wandtafeln für das Lautiren und Lesen ꝛc. Gießen, 1836. (20 gGr., aufgeklebt 1 Thlr. 15 gGr.) Zu dem ersten Lese- und Lehrbuch desselben Verfassers gehörig.

u. s. w.

2. Auf der mittleren Stufe, für das logische Lesen.

Einige der hieher gehörigen Schriften sind, um das Gleichartige nicht zu sehr von einander zu trennen, schon namhaft gemacht worden, nämlich:

1. das Schul-Lesebuch von **A. Diesterweg**;
2. der Leseschüler von **Scholz**, zweiter Theil;
3. das Sätzebüchlein von **Zibel**;
4. die Sprech- und Sprachschule von **Lange**.

Diese vier Schriften sind nach einem bestimmten Plane gearbeitet, es ist Einheit in ihnen, und die leitenden Grundgedanken sind aus der Sprache selbst genommen.

Diese Versicherung läßt sich von den weiter noch aufzuführenden Schriften im Allgemeinen nicht geben; sie gilt nur noch von den beiden zunächst folgenden. Sind die übrigen auch nicht gerade planlos gearbeitet, so fehlt doch bei allen mehr oder weniger die Einheit, der durchweg leitende Grundgedanke. In der Regel ließen sich die Verfasser der meisten Lesebücher mehr von einer allgemeinen, oft nicht zur Klarheit erhobenen Ansicht von den Bedürfnissen der Knaben und Mädchen des mittleren Schulalters leiten, als von bestimmt gedachten und festgestellten Grundsätzen. Darum wollen wir den nachfolgenden Schriften ihre schätzbaren und nützlichen Seiten zwar nicht absprechen; aber sie lassen jeder Zeit noch Manches zu wünschen übrig. Gerade hier drängt sich uns die Ueberzeugung auf, daß in der Anfertigung eines durchweg zweckmäßigen, einheitlichen Lesebuches, das auf allgemeine Anerkennung Ansprüche zu machen hat, noch ein Lorbeer zu verdienen ist. Diese Gewißheit wird uns nicht hindern, das Werthvolle der nachfolgenden Schriften gern und dankbar anzuerkennen.

5. Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts herausgegeben von Dr. **F. A. W. Diesterweg**. Dritte Auflage. Essen, bei G. D. Bädeker, 1837. (8 gGr.)

Diese Schrift hat theilweise zu manchen späteren den Weg gebahnt. Sie faßt die Sprache als Zweck und als Mittel auf. Jenem ist vorzugsweise der erste, diesem der zweite Theil der Schrift gewidmet. Als Sprachbuch befolgt sie diese Grundsätze:

1. die Sprachübungen sollen den Regeln vorhergehen;
2. das Wesen und die Bedeutung des Wortes wird erst erkannt aus seiner Stellung in und aus seinem Verhältniß zu dem Satze; die Betrachtung des Wortes folge daher der Betrachtung des Satzes ꝛc.;

3. bei der Anordnung der Sätze ist das Einfachere dem Zusammengesetzteren vorauszuschicken, und auch die deutliche Darlegung der Bestimmer der Satztheile ist besonders hervorzuheben;
4. nächst dem Grammatischen ist das Logische der Sprache von entscheidender Wichtigkeit.

In so fern das Buch die Sprache als Mittel betrachtet, befolgt es diese Grundsätze:

1. den negativen: das Buch soll nicht eine Sammlung aller Materialien des positiven Wissens enthalten, nicht ein buntes Allerlei von Pflichtenlehre, Naturgeschichte, Himmelskunde, Geschichte, Gesundheitslehre, Mährchen, Erzählungen, Formenlehre ꝛc.;
2. den positiven: das Buch soll vielmehr Musterstücke der verschiedensten Art, poetische und prosaische, Lieder und Gebete, Beschreibungen, Erzählungen ꝛc. enthalten.

Dieses Buch ist mein literarisches Stiefkind. Ich habe es laufen lassen, nachdem ich es in die Welt gesetzt. Zu seiner Erziehung und ferneren Ausbildung fehlte mir die Zeit. Aber es ist nicht zu Grund gegangen und es lebt noch — zu meiner eigenen Verwunderung — frisch und froh, und es erscheint von Zeit zu Zeit in neuem Gewande.

6. Der neue Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Land- und Stadtschulen. Von **Fr. Eb. von Rochow.** Auf's Neue herausgegeben von **W. C. C. von Türk.** Neueste Auflage. Brandenburg, Druck und Verlag von Wiesike, 1830. (2 gGr.)

Friederich Eberhard von Rochow hat eine Stelle in der deutschen Pädagogik. Mit Basedow trug er wesentlich dazu bei, daß der dreihundertjährige Schlendrian aus den Schulen verdrängt wurde. Das Elend, das sich aus den Quellen des Aberglaubens, des Unglaubens und der Unsittlichkeit über die Menschen, besonders über das Landvolk, ergießt, hatte er in seinen Dörfern kennen gelernt. Mit Recht erkannte er in der rechten Aufklärung über göttliche und menschliche Dinge, in dem Nachdenken über Naturerscheinungen, über die Ursachen der Gesundheit und Krankheit, über das Gute und Böse eines der wichtigsten Heilmittel der erkrankten Menschheit. Mit dieser Erkenntniß verband sich in diesem edlen Manne der Wunsch und das Bestreben, zunächst in engerem, dann in weiterem Kreise durch Anregung der Denkkraft und durch Erweckung sittlicher Gesinnungen das Unkraut des Bösen auszurotten und den Samen des Guten auszustreuen. Zu dem Ende verfaßte er selbst ein Lesebuch für die Jugend, das einen weiten Kreis gefunden hat. Es war ein zeitgemäßer Gedanke des hochverdienten Herrn von Türk, dasselbe in einer neuen,

verbesserten und vermehrten Erscheinung wieder aufleben zu lassen, welche in der neuesten Auflage vor uns liegt.

Die Einleitung macht eine Biographie des Herrn v. Rochow aus. Hierauf folgen Lieder, Gebete, Erzählungen und Gespräche, welche den Zweck haben, das Gemüth der Kinder in frommer Weise anzusprechen, sie zu einer religiösen Betrachtung der Natur anzuregen, über die Verhältnisse des menschlichen Lebens nachzudenken, aus Beispielen klug und weise zu werden und Menschenliebe praktisch zu üben.

Dieses Buch ist allen den Schulen zu empfehlen, in welchen beschränkte Verhältnisse es gebieten, bei dem Nächsten, Unentbehrlichsten stehen zu bleiben, und die ein Lesebuch zu haben wünschen, welches in einfacher, ungekünstelter Manier durch Lesestücke, deren Inhalt einfache Lebensverhältnisse berührt, den Verstand und das Herz schlichter Kinder in mannigfacher Weise anspricht. Solchen Verhältnissen und Zwecken entspricht die Einrichtung und der Inhalt der neuen Auflagen in vorzüglicher Weise. Die Schüler lernen Humanität aus dem Buche — ein Wort von der höchsten Bedeutung. Was giebt es Größeres, Wichtigeres für den Menschen, den Erzieher? —

7. Lesebuch für Kinder in Stadt- und Landschulen. Von Dr. **Johann Friedrich Wilberg**, Schulinspector in Elberfeld. Erster Theil. 22. Aufl. Elberfeld, bei Schönian, 1836. (3 gGr.) Zweiter Theil. 10. Aufl. Elberfeld, ebendaselbst, 1832. (9 gGr.)

Beide Theile können ihren Ursprung aus der Rochow-Basedowschen Schule nicht verläugnen. Sie bestehen aus Lesestücken des verschiedenartigsten Inhalts: vom menschlichen Körper, von den Eigenschaften der Seele, vom Sprechen, Schreiben, Rechnen und Messen, von Werkzeugen und Maschinen, von moralischen und religiösen Gegenständen, theils in Erklärungen und Lehrsätzen, theils in Erzählungen; dann Geschichten meist erregender, moralisch-religiöser Tendenz, gute Rathschläge, Warnungen ꝛc., endlich religiöse Lieder. Allenthalben auf dem Gebiete des Begreiflichen bringt der Verfasser auf klare Auffassung und deutliches Verständniß dessen, wovon die Rede ist. Er will, nach dem Beispiel seines Ahn, des Herrn von Rochow, klares Denken befördern, Vorurtheile vernichten und des Menschen Ueberzeugungen lichten und richten. Zugleich strebt er nach der Wärme eines für Tugend und Religion erregten Herzens ohne alle Phrasenmacherei und jedwede Ueberschwenglichkeit. Klares Denken, lebendiges Fühlen und thatkräftiges Handeln sind die Zielpunkte des Strebens des Verfs. Da fast alle Paragraphen von demselben selbst herrühren, so trägt das Buch ein Gepräge der Einheit an sich, wie es begreiflicher Weise alle die Lesebücher, welche aus einer Sammlung fremder Erzeugnisse beste-

hen, entbehren. Aber freilich ist dadurch auch eine gewisse Einförmigkeit in Betreff des Inhalts und der Darstellung entstanden, welche durch Sammlungen glücklich vermieden wird. Jeden Falls aber verdient das Wilberg'sche Lesebuch aufmerksame Beachtung.

8. Erstes Lesebuch für Kinder. Zweite, durchaus umgearbeitete und verbesserte Auflage des Ersten Unterrichts von E. Tillich. 1825. (6 gGr.)

Erstes Leskbuch für Kinder. Zweiter Theil zur zweiten Auflage des ersten Unterrichts von E. Tillich. Zweite Auflage. Leipzig, Rein'sche Buchhandlung, 1825. (10 gGr.)

Das zuerst genannte „Erste Lesebuch für Kinder", das früher unter dem Titel: „Der erste Unterricht von Tillich" erschien, gehört auch jetzt noch zu den brauchbarsten Schulschriften. Daß dasselbe nicht in allgemeinere Anwendung genommen worden, ist zu bedauern. Denn das Buch stützt sich im Ganzen auf sehr richtige Grundsätze: 1) das Lesen der Buchstaben soll alsbald zum Lesen der Wörter ausgedehnt werden; 2) die Uebersicht über die Lautverbindungen in den Wörtern wird befördert, wenn man zuerst die End-, dann die Vorlaute betrachtet; 3) bei der Anordnung des Lesestoffes muß auf die Wortverwandtschaft, also auf Ableitung und Zusammensetzung Rücksicht genommen werden; 4) die Auffassung des Sinnes zusammengesetzter Sätze, also auch das Lesen derselben, wird besonders durch die Aufmerksamkeit auf die Bindewörter befördert. Nach diesen Ansichten ist „der erste Unterricht" gearbeitet. Durchweg befördert er von Anfang an ein vollständiges Lesen. Darum haben wir ihn, obgleich er mit den ersten Leseübungen beginnt, hier aufgenommen. Und deßhalb thun die Lehrer, welche einen durchweg einfachen, verständigen Lehrgang des Lesens kennen lernen wollen und welche nicht genöthigt sind, auf große Wohlfeilheit des einzuführenden Lesebuchs zu sehen, sehr wohl daran, dieses Buch ihrem Unterricht zu Grund zu legen.

Die zweite der oben genannten Schriften, als deren Verfasser sich Hr. Friedenreich unter der Vorrede nennt, ist ganz in Tillich'schem Geiste bearbeitet. Sie soll nicht ein Lesebuch zur Unterhaltung und Belehrung in gewissen (Sach-) Kenntnissen sein, sondern das Kind soll in ihm einen geordneten, seinem Ideenkreise angemessenen Stoff zur Ausbildung seiner Sprache finden. Eine Anweisung zum Gebrauche dieses Buches findet der Lehrer in der zweiten Auflage des Sprachunterrichts von Tillich. Es enthält Sammlungen von Sätzen nach bestimmten Mustern oder Schematen, welche jedes Mal die Ueberschrift bilden: 1) der — ist ein — (z. B. der Tisch ist ein Hausgeräth); 2) die — ist ein — (z. B. die Mütze ist ein Kleidungsstück); 3) das — ist ein — (z. B. das Dintenfaß ist ein Schreibge-

räth); u. ſ. w. in ſchöner Stufenfolge von dem einfachſten bis zu mehr und mehr ausgebildeten Sätzen. Zuſammenhängende Erzählungen ſind eingeſchaltet. In ſolcher Weiſe lernen die Schüler die Satzlehre praktiſch kennen. Wegen der Einfachheit und Einheit des Planes und des durchweg paſſenden Inhalts verdient die Schrift auch jetzt noch die Aufmerkſamkeit denkender Lehrer.

9. Gutmann oder der ſächſiſche Kinderfreund. Ein Leſebuch für Bürger- und Landſchulen von M. K. T. Thieme ꝛc. Zwei Theile. Zehnte, verbeſſerte Auflage, beſorgt durch M. H. C. Dolz. Leipzig, bei Vogel, 1829. (16 gGr.)

Vergleicht man die älteren Leſebücher, zu welchen auch dieſes Werk von Thieme, dem Verfaſſer der geſunden „Nahrung für den geſunden Menſchenverſtand", gehört, mit denen der neueſten Zeit, ſo neigt ſich die Wagſchale, was den ſinnigen, gemüthlichen, kinderfreundlichen Ton, den dem Kinderverſtand angemeſſenen Ausdruck und oft ſelbſt das Anziehende des Inhalts betrifft, in den meiſten Fällen entſchieden zu Gunſten der älteren Schriften. Wie ernſt unſer Leben geworden, kann man ſchon aus dieſer Vergleichung lernen. Welche ſchöne Zeit erblühte den Kinderſtuben, als das unſterbliche Kinderbuch, der „Robinſon", *) noch in jeder zu finden war und die Knaben ſich mit

*) Robinſon! Ich kann das Wort nicht ohne eine Anmerkung paſſiren laſſen. Aus frühen Jugenderinnerungen rührt und bewegt es ſich in meinem Innern. Ich fürchte faſt, daß es jetzt viele Kinder giebt, die ohne den Robinſon aufwachſen — gewiß nicht zur Steigerung ihres kindlichen Lebens und Glückes. Der ächte Robinſon iſt ein wahres Kinderbuch. Leider iſt er vielen Erziehern nicht moraliſirend, nicht äſthetiſch, nicht neumodiſch-fromm genug. Aber er fehle nicht in der Zahl der wenigen Bücher, welche die Kinder leſen ſollen. Robinſon, der romantiſche, und Mährchen! J. Paul, der tiefe Kenner des menſchlichen Herzens (nach Börne auch der Jeremias ſeines Volks: ſiehe deſſen erhabene „Denkrede auf J. Paul"!) redet (in ſeiner „Wahrheit" aus J. Paul's Leben, erſtes Heftlein, S. 126) über den Robinſon ein beherzigenswerthes Wort: „Jetzige Kinder beneide ich wenig, welchen der erſte Eindruck des kindlichen und kindiſchen Robinſon entzogen — — — vergütet wird durch die neuern Umarbeiter des Mannes, welche die ſtille Inſel in einen Hörſaal oder in ein abgedrucktes Schnepfenthal verwandeln, und den ſchiffbrüchigen Robinſon überall mit einem Lehrbuche in der Hand und eigenen dictatis im Maule herumſchicken, damit er jeden Winkel zu einer Winkelſchule anlege, obgleich der Mann mit ſich ſelber ſo viel zu thun hat, damit er ſich nur nothdürftig das Leben friſte."

Mährchen! Z. B.: 1) Kinder- und Hausmährchen. Geſammelt durch die Brüder Grimm. Kleine Ausgabe. 3. Aufl. Berlin,

dem Gedanken an ihn und seine Abentheuer schlafen legten und damit aufstanden! Wir kennen dagegen keine größere Sorge, als Schriften ernst-religiösen Inhalts frühe den Kinderhänden zu übergeben, wenn anders die Massen des Lernstoffes dieses noch zulassen. Ob wir nun daran wohl thun, d. h. wahre Lebensbildung und Lebensfreudigkeit dadurch verbreiten, daß wir es so machen, wie wir es machen, können wir hier nicht untersuchen; aber unwillkürlich erinnerten wir uns an jene schöne Kinderzeit, als wir den Titel des „Gutmann" niederschrieben, um ihn auch jetzt noch unter den empfehlenswerthen Lesebüchern aufzuführen. Die Bedürfnisse der Schulen sind verschieden, noch mehr die der einzelnen Familien; darum darf die Tafel, auf der Lesebücher servirt werden, nicht ärmlich besetzt sein, damit Jeder nach seinem Geschmacke, nach seinen Bedürfnissen, ein gesundes, nahrhaftes Gericht finde.

Der „Gutmann" enthält keine Geschichten von Königen und Kriegshelden, Gelehrten und Weltweisen, Ketzerverfolgern und Märtyrern, sondern Geschichten aus der Kinderwelt für Kinder, kindliche Belehrungen eines kinderfreundlichen Mannes in der Weise des Erzählers der Begebenheiten Robinson's. Der erste Theil liefert belehrende Erzählungen und Gespräche über den Menschen und seine mannigfaltigen Verhältnisse, über Thiere, Pflanzen und Steine, über Naturerscheinungen auf der Erde und am Himmel und andere wissenswürdige Dinge. Der zweite Theil ist nicht ein Kompendium der Sittenlehre, sondern eine Sammlung von Erzählungen aus der Kinderwelt, damit die Kinder an ihnen über sittliche Wahrheiten denken und zu sittlichen Gesinnungen angeleitet werden. Der Verfasser zeigt sich in der Wahl des Stoffes und in der Darstellungsweise als tiefen Kenner des menschlichen Herzens und tüchtigen Erzieher. Sein Lesebuch ist eins der besten, welche wir der Basedow-Rochow'schen Erziehungsperiode verdanken; darum machen wir diejenigen, deren Verhältnisse das Bedürfniß nach solchen Kinderschriften erkennen lassen, auch jetzt noch mit Vergnügen auf den sächsischen Kinderfreund aufmerksam.

10. Der deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, von **J. J. Wilmsen.** 125. Aufl. Berlin, bei Reimer, 1833. (4½ gGr.)

11. Der brandenburgische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen von **J. J. Wilmsen.** Erster Theil. 15. Aufl. Leipzig.

---

bei Reimer, 1836. (geh. 1 Thlr. 4 gGr. Dasselbe mit 7 Kupfern und farbig verziertem Titel. Velinpap., elegant cartonirt 2 Thlr.)
2) Buch der schönsten Geschichten und Sagen, für Alt und Jung wieder erzählt. Von **G. Schwab.** 2 Bände. Stuttgart, bei Liesching, 1837. (2 Thlr. 20 gGr.)

(5 gGr.) Zweiter Theil: Die bibliſche Geſchichte des Alten und Neuen Teſtaments für Bürgerſchulen. Dritte Auflage. Leipzig, bei Enobloch. (8 gGr.)

12. Der neue deutſche Kinderfreund, ein Leſebuch für Volksſchulen. Von C. C. G. Zerrenner ꝛc. Erſter Theil. Elfte Auflage. Halle, bei Kümmel, 1831. (6 gGr.)

13. Der Volksſchulenfreund, ein Hülfsbuch zum Leſen, Denken und Lernen. Von C. F. Hempel. Sechszehnte, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Mit vier Abbildungen von Giftpflanzen. Mit ſtehenden Schriften. Leipzig, bei Dürr, 1831. (6 gGr.)

Dieſe Schriften ſtellen wir zuſammen wegen der Aehnlichkeit des Inhalts und der Form. Sie enthalten Sätze und Erzählungen zur Weckung der Aufmerkſamkeit und des Nachdenkens, Erzählungen zur Beförderung guter Geſinnungen, Einzelnes oder auch Ueberſichtliches über Naturgeſchichte, Geſundheitslehre, Geſchichte, Geographie, Zeitrechnung, bürgerliche Geſellſchaften, auch Lieder und Geſänge. Die Verfaſſer derſelben ſtreben alſo neben dem Leſezwecke zugleich die Mittheilung gemeinnütziger Kenntniſſe an. Die in allen dieſen Schriften aufgenommenen Leſeſtücke ſind ſehr verſchiedenen Werthes. Manches ſtreift mitunter an das Läppiſche, Kindiſche, Unnatürliche. Alle aber haben einen großen Kreis von Leſern gefunden. Es wäre ungerecht, nicht anerkennen zu wollen, daß ſie des Nützlichen und Guten viel geſtiftet haben. Aber geſtehen dürfen wir doch, daß ſie auch manche Wünſche und Anforderungen an ein Leſebuch unbefriedigt laſſen. Nach unſerm Ermeſſen gilt dies am meiſten von Hempel's Volksſchulenfreund, weniger von Wilmſen's Kinderfreunden, noch weniger von Zerrenners neuem deutſchen Kinderfreunde. Letzterem geben wir unter den genannten den Vorzug. Die Grundſätze, nach welchen er gearbeitet iſt, fangen zwar zu veralten an; aber doch iſt er immer noch als ein nützliches Schulbuch zu betrachten.

Als Vorläufer deſſelben, die ſich zwiſchen die Fibel und den Kinderfreund ſtellen, ſind von Zerrenner neuerdings noch erſchienen:

a. Der kleine deutſche Kinderfreund, ein Leſebuch für untere Klaſſen. Erſtes Bändchen. Halle, bei Kümmel, 1834. (3 gGr.)

b. Der kleine deutſche Kinderfreund, ein Leſe- und Unterrichtsbuch für untere und mittlere Klaſſen. Zweites Bändchen. Halle, bei Kümmel, 1834. (3 gGr.)

Beide ſind in der bekannten Weiſe der Rochow-Baſedow'ſchen Schule gearbeitet.

14. Deutſches Leſebuch für Schule und Haus. Zunächſt zur Beförderung religiös-ſittlicher Bildung in Elementar- und Bürgerſchulen. Dritte Auflage. Crefeld, bei Funke, 1834. (12 gGr.)

Die Verfasser, der verstorbene Prediger Zernial und der Rector Vogel, jetzt Director der Bürgerschule in Leipzig, wollen durch dieses Buch vorzugsweise zur Erweckung des religiös-sittlichen Lebens beitragen. Auf Mittheilung von Kenntnissen oder Realien ist es daher gar nicht abgesehen. Die in die Schrift aufgenommenen Lesestücke sind gesammelt: 1) Parabeln, moralische Erzählungen und Legenden; 2) edle Züge aus dem wirklichen Leben (ähnlich den zur Privatlectüre vorzüglich zu empfehlenden Beispielen des Guten von Ewald); 3) das Menschenleben in seiner höheren Beziehung: a) biblische Erzählungen und Gleichnisse; b) Bibelsprüche zum Auswendiglernen; c) Betrachtungen über die Herrlichkeit Gottes und das göttliche Leben; 4) Lieder und Gebete: a) über Gott und das göttliche Leben; b) für besondere Tage und Jahreszeiten; c) Lieder und Gebete, das Leben in Haus und Schule darstellend; 5) Morgen-, Abend- und Tischgebete. Als Anhang eine Auswahl von Sprichwörtern. — Die Auswahl selbst ist wohlgelungen; deßhalb kann das Buch allen denen, welche durch ein Lesebuch den angezeigten Hauptzweck erreichen wollen, empfohlen werden.

15. Satzlehre für Schüler, enthaltend: Anschauungssätze, Aufgaben, Erklärungen und Uebungsstücke zum Lesen, Reden und Zergliedern. Ein Uebungsbuch für Mittelschulen und obere Elementarklassen. Von **J. P. Roffel.** Des sprachlehrlichen Lesebuches drittes Heft. Vierte Auflage. Aachen, Verlag und Druck der Rossel'schen Buchhandlung, 1832. (In Verbindung mit den beiden ersten Heften 10 gGr.)

Dieses Büchlein enthält eine praktische Satzlehre, kann und soll aber, nach des Verfassers Bestimmung, zugleich als Lesebuch gebraucht werden. Es läßt sich nirgends in grammatische Erklärungen ein, sondern liefert, außer den Ueberschriften, die gleich näher angegeben werden sollen, nur Beispiele in Sätzen.

Erster Abschnitt. Einfacher Satz. A. Nackter Satz. 1. Satzgegenstand, Aussage, Satzband. 2. Darstellung der Hauptsatztheile. B. Ausgebildeter Satz. I. Bestimmung der Hauptsatztheile. 1. Bestimmung des Satzgegenstandes. 2. Der Aussage. 3. Der Aussage und des Satzgegenstandes. II. Ergänzungen; 1. durch die Grundform des Zustandwortes; 2. durch Verhältnißfälle; 3. durch Verhältnißwörter.

Zweiter Abschnitt. Satzvereine oder verbundene Sätze u. s. w.

Dritter Abschnitt. Verkürzung der Sätze u. s. w.

Vierter Abschnitt. Wortfolge u. s. w.

Zuletzt folgen Uebungsstücke, d. h. eine Auswahl von Erzählungen, Fabeln und andern Lesestücken.

Zu diesem Buche gehört eine Anleitung zum Gebrauch desselben für den Lehrer: Satzlehre für Volksschulen und ihre Lehrer von J. P. Rossel. Dritte Auflage. Aachen, 1832, bei Demselben. (12 gGr.) Dieselbe enthält, dem Titel gemäß, eine Darstellung der Satzlehre in Fragen und Antworten, zur leichteren Handhabung für solche Lehrer, welche des Gegenstandes noch nicht mächtig sind und daher überall eines vorangehenden Führers bedürfen. Es schließt sich überall genau an das Schülerbuch an. Beide Schriften ruhen auf der Ansicht, daß das Lesebuch dem Schüler eine praktische Satzlehre zu überliefern und die Leseübungen sich an die Sprachübungen anschließen und mit denselben verbunden sein sollten. Beide Bücher leisten in der That, was sie versprechen, und sie können daher von denjenigen, welche der Grundansicht beistimmen, mit dem besten Erfolge gebraucht werden. Auch selbst für diejenigen, welche das Schülerbuch nicht einführen, sich selbst aber mit der ihnen unbekannten Satzlehre bekannt machen wollen, können beide Bücher sehr nützliche Schriften werden. Dabei thut man jedoch wohl daran, die aus dem Titel schon erschließbaren Eigenheiten des Verfassers in Betreff der Rechtschreibung nicht nachzuahmen. Denn in die Volksschule, die für das Leben bilden soll, gehören dergleichen Neuerungen nicht, auch wenn sie, was aber nicht einmal der Fall ist, wirklich, d. h. an und für sich, Verbesserungen wären. Auch wird der einsichtige Lehrer leicht einiges Unrichtige und Halbwahre in der Satzlehre für Lehrer verbessern und den zum Theil schleppenden Gang der Fragen und Antworten umändern.

---

3. Auf der höchsten Stufe, für das ästhetische Lesen.

Nicht leicht wird eine Elementarschule, selbst wenn sie alle billige Anforderungen befriedigt, tief in das Gebiet, das wir nun betreten, eindringen können. Es setzt dieses einen Grad der Bildung, nicht bloß von Seiten der Schüler, sondern auch selbst von Seiten des Lehrers voraus, der sich nicht sehr häufig finden wird. Aeußere Umstände müßten auch sehr günstig mitwirken. Darum sind die für die obere Stufe des Leseunterrichts namhaft zu machenden Schriften weniger für die Elementarschule, als für sehr gehobene Schulklassen, für höhere Bürgerschulen und Gymnasien brauchbar und für diese bestimmt. Der Vollständigkeit wegen dürfen wir sie aber nicht ganz übergehen. Auch steht zu erwarten, daß es manchen Lehrer, theils um seiner Weiterbildung, theils um solcher Schüler willen, die nach vollendetem Schulunterricht noch Privatunterricht begehren, interessiren wird, die Schriften, welche dem Leseunterrichte die Vollendung ertheilen, kennen

zu lernen. Mancherlei wichtige Nebenzwecke werden durch dieſelben noch erreicht, und die einzelnen, die wir aufführen werden, bieten erwünſchte Gelegenheit dar, manche Anſicht über Leſe- und Sprachunterricht, die wir bisher unberührt laſſen mußten, entweder anzudeuten oder kurz zu beſprechen. Unmöglich aber iſt es, die dem höheren Leſezwecke dienenden Schriften im Allgemeinen ſo beſtimmt zu empfehlen, als es mit manchen, für die untern Stufen des Leſeunterrichts beſtimmten Lehrmitteln geſchehen konnte. Die letztern ſind allen Schulen gemeinſchaftlich, alle Schüler müſſen die unteren Stufen erſteigen; aber dieſes gilt nicht von der höchſten Stufe, und auf ihr trennen ſich die einzelnen Schulen in verſchiedene Arten, welche ungleichartigen (differenten) Zwecken dienen. Auch haben die einzelnen Schriftſteller, welche für den höheren Leſeunterricht Lehrmittel ausgearbeitet haben, gewöhnlich eine beſtimmte Art dieſer Schulen, einen beſtimmten Berufskreis oder Standpunkt der Schüler, im Auge gehabt. Dieſe ſpecielle Zweckbeziehung darf man nicht überſehen, um eines Theils den Werth einer dargebotenen Schrift richtig zu beurtheilen, und auf der anderen Seite die Gränze aufzufaſſen, innerhalb welcher ſie der Empfehlung würdig iſt, über welche hinaus aber ſie entweder gar nicht mehr, oder nur in beſchränkter Weiſe gebraucht zu werden verdient. Wir werden nicht unterlaſſen, theils durch Mittheilung der Anſichten der einzelnen Schriftſteller und der Zwecke, für die ſie arbeiteten, theils durch Angabe des Inhalts der Schriften und andere Zuthaten die Leſer in den Stand zu ſetzen, zu beurtheilen, in wie fern eine der in irgend einer Weiſe und für beſtimmte Zwecke empfohlene Schriften gerade die Zwecke, die ſie ſelbſt individuell durch eine ſolche anſtreben wollen, zu befördern im Stande iſt, oder nicht.

1. Deutſches Leſebuch für Schulen. Erſter Curſus. Für das frühere Jugendalter. Von **C. Oltrogge.** Zweite Auflage. Hannover, Hahn, 1835. (428 S. 16 gGr.) — Zweiter Curſus. Für das mittlere Jugendalter. Zweite Auflage. 1836. (430 S. 16 gGr.) — Dritter Curſus. Für das höhere Jugendalter. Erſte Auflage. 1837. (1 Thlr.)

Obgleich der Verfaſſer nur den letzten Theil für die obere Klaſſe einer Schule beſtimmt hat, ſo führe ich ſie doch alle drei hier auf, weil nur eine ſehr gehobene, nicht eine gewöhnliche Elementarſchule dieſe Bücher gebrauchen kann. Sie ſetzen Leſefertigkeit voraus und ſollen Geiſt und Herz bilden an proſaiſchen und poetiſchen Muſterſtücken der deutſchen Literatur. Jeder der drei ſtarken Theile enthält im erſten Theil Proſaiſches, im zweiten Poetiſches. Die Beſchreibungen und Abhandlungen über Gegenſtände der Natur und Geſchichte ſollen mehr anregen und bilden als belehren. Dieſes verdient unſern

Beifall, weil in den Schulen, in welchen diese Bücher gebraucht werden, besonderer Unterricht in den einzelnen Disciplinen des Realunterrichts vorkommt. Aber das Lesebuch kann und soll die Dinge von ihrer erhabenen und poetischen Seite zeigen. Das ganze Werk in allen drei Theilen ist ein vorzügliches. Für Kinder gebildeter Eltern enthält es einen wahren Schatz.

2. Deutsches Lesebuch. Von **E. W. Kalisch**, Oberlehrer an der Realschule in Berlin. Erste Abtheilung. Berlin, bei Duncker und Humblot, 1836. (314 S. 12 gGr.)

Das ganze soll aus drei Abtheilungen bestehen. Es ist für höhere Schulen bestimmt, und soll die ästhetische Bildung fördern, darum kein Lehrbuch sein, auch nicht zur bloßen Unterhaltung der Schüler gebraucht werden.

Es enthält prosaische und poetische Stücke; auch eigene von dem Verfasser. Dieß ist die erste Eigenthümlichkeit. Die zweite ist die, daß derselbe die von Andern herrührenden Stücke bearbeitet, manche umgearbeitet hat, um sie in Ton und Gehalt mit dem Ganzen in Uebereinstimmung zu bringen. Er geht dabei von Grundsätzen aus, die zwar nicht mitgetheilt sind, die man aber aus der Behandlung errathen kann. Der Maßstab ist die unmittelbare Anschauung und Auffassung der Kindes-, besonders der Knabennatur, vielleicht also ein subjectiver. Ob er überall als der allgemeine, objective, anerkannt werden wird, wollen wir abwarten. Der Versuch ist auf jeden Fall interessant und verdient die Aufmerksamkeit prüfender Lehrer.

3. Sammlung von Gebeten, Liedern, poetischen Erzählungen und Fabeln, nebst einigen geographisch-poetischen Schilderungen für Kinder von 10 — 14 Jahren zur Förderung zweckmäßiger Bildung des Gedächtnisses, Verstandes und Herzens, geordnet und herausgegeben von mehreren Lehrern der Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig, bei C. H. Reclam, 1823. (20 gGr.)

Diese Schrift ist der zweite Theil der auf der untersten Stufe des Lesens unter demselben Titel aufgeführten Schrift für Kinder von 5 — 10 Jahren. Diese reicht recht gut noch ein oder zwei Jahre weiter, so daß die vorliegende als für die Oberklasse berechnet angesehen werden kann. Die Herren Verfasser wollen indeß noch einen dritten Cursus folgen lassen, der aber bis jetzt, so viel uns bekannt geworden, noch nicht erschienen ist.

Der Inhalt des vorliegenden zweiten Cursus ist, mit dem ersten verglichen, in jeder Hinsicht bedeutend gesteigert. Er besteht aus vier Abtheilungen mit einem nicht unmittelbar mit ihm verbundenen Anhange. Die erste Abtheilung von S. 1 — 20 enthält Gebete, sowohl

allgemeine, als auch specielle; die zweite Abtheilung von S. 20 — 310 umfaßt Lieder von dem mannigfaltigsten Inhalt. Die Unterabtheilung: Lieder auf die Tageszeiten, ist eine schätzbare Zugabe; die dritte Abtheilung von S. 310 — 533 giebt poetische Erzählungen, theils erdichteten, theils wahren Inhalts, zum Theil Thatsachen aus der Religionsgeschichte des alten und neuen Testaments und der nachfolgenden christlichen Zeit; die vierte enthält von S. 533 — 559 Fabeln gesteigerten Inhalts. Von S. 560 — 576 sind geographisch-poetische Schilderungen beigefügt. Da in dem Alter von 10 — 11 Jahren gewöhnlich der geographische und geschichtliche Unterricht beginnt, so ist damit der Inhalt der dritten Abtheilung und des Anhanges gerechtfertigt. Die Herren Verfasser haben auch noch einen eigenen Gesundheits- und Rechtskatechismus (nicht in Fragen und Antworten) angefertigt, der sowohl als Anhang zum zweiten Cursus, als auch als zweckmäßiges Schulbuch für sich betrachtet werden kann.

Ueberall erkennt man das Bestreben der Verfasser, dieser Sammlung, wie der ersten, eine tiefe pädagogische Bedeutung zu geben. Sie ist so reichen Inhalts, enthält der belebenden, ermunternden, belehrenden Lesestücke so viele, daß sie in dieser Beziehung wohl mit allen ähnlichen Sammlungen sich kühn in einen Wettstreit einlassen kann. Der der Aufnahme unwürdigen Stücke haben wir nicht ein einziges auffinden können, und sicher wird die Hoffnung der Verfasser, daß das Buch auch noch von Erwachsenen mit Lust und Gewinn gelesen werden möge, schon recht oft in Erfüllung gegangen sein. Gehobenen Schulen, namentlich Bürgerschulen, kann die Sammlung recht dringend empfohlen werden. — Da sie den Uebergang von Lesebüchern von der zweiten zur dritten Stufe bildet, so haben wir sie denen, die wir noch für die letztern namhaft machen wollen, vorangestellt.

4. Gedichte zum Gebrauch in und auser (außer) der Schule, ausgewählt von **E. W. G. Bagge**, Direktor der Musterschule zu Frankfurt am Main. Erste Abtheilung, für das Alter der ersten Schuljahre. Zweite Abtheilung, für das reifere Alter. Frankfurt a. M., bei Brönner, 1831. (Jede Abtheilung à 12 gGr.)

Obgleich der Herr Verfasser die erste Sammlung für Kinder in den ersten Schuljahren bestimmt hat, so können wir sie nebst der zweiten doch nur in die dritte unserer Abtheilungen rechnen, weil sie deren Zwecke zu fördern bestimmt sind. Auch darf die Bestimmung: „für die ersten Schuljahre", nicht im strengen Sinne genommen werden, vielmehr eignen sich die meisten mehr für das mittlere und höhere Alter der Schulkinder, als für das frühere, wie aus dem Inhalt der Sammlung selbst näher erhellen wird. Zuerst geben wir die Zwecke, welche der Verfasser anstrebt, näher an.

Nach den eigenen Angaben deſſelben ſoll die Gedichtſammlung

1) die Erhebung des Gemüthes zur Ahnung des Göttlichen in dem Menſchen befördern;
2) den Sinn für das wahrhaft Schöne und Höchſte, namentlich für ächte Poeſie, bei Zeiten anbahnen;
3) die Kinder anleiten, ihn, der nicht ferne iſt von einem Jeglichen unter uns, an der Hand der Dichtung in Natur, Welt und dem eigenen Innern ſuchen zu lernen.

Zwei Geſetze oder Regeln leiteten den Verfaſſer bei der Auswahl der Gedichte:

1) daß jedes aufzunehmende wirklich in der Stunde der regen Ahnung des höheren Lebens und in einem gewiſſen Grade der Begeiſterung von dem Dichter empfangen worden ſei;
2) daß daſſelbe, in kindlichem Sinn und Geiſt gedichtet, auf der Höhe, auf der es ſich bewegt, von dem Kinde erfaßt und in ihm lebendig werden könne.

Das ächte Gedicht iſt Offenbarung des Höchſten durch den Menſchengeiſt, die, wie alle Offenbarung, nie ganz deutlich wird (d. h. in Begriffe aufgelöſet werden kann), ſondern eben deshalb, weil ſie dem immer weiter und weiter ſich ſchwingenden, immer tiefer eindringenden Gemüthe auch immer neue Höhen und Tiefen zeigt, eine unerſchöpfliche Quelle des Genuſſes und der Erhebung wird.

Die Poeſie hat auch ihre Muſik. Sie regt im leichten, freien Spiel die edlern Empfindungen und Gefühle in regelloſer (nicht immer nach Regeln zu beſtimmender) Folge auf und an, indem ſie nur leichte, ſanfte Hauche, einzelne belebende Töne und Farben miſcht, ohne (immer) ein Ganzes geben zu wollen, ähnlich der Muſik, die auch nur durch unendliche, wohlthuende (das individuelle Gefühl anſprechende) Töne entzückt. Dieſes z. B. in vorzüglicher Art in Gedichten aus des Knaben Wunderhorn, von Göthe, Uhland, Rückert ꝛc.

Einer andern Tendenz der Poeſie gehören die ſchildernden, beſchreibenden, malenden Gedichte an, die, in ernſterer Faſſung als deutlicher organiſirte Geſchöpfe der ſchaffenden Phantaſie auftretend, das Gefühl an Gegenſtänden und Begebenheiten der Außenwelt feſthalten, um ihm ſo den Weg in die innere Welt zu öffnen und in dieſe hinüberzuziehen. Dahin gehören z. B. die Romanze und Ballade.

Endlich tritt die Poeſie auch als Philoſophie der innern Welt auf, wenn ſie ſich auf den Kreis des innern und höhern Lebens beſchränkt und uns kund thut, was ihr im Allerheiligſten, in der Stunde des tieferen Schauens, offenbart wurde.

Demnächſt verdient die Form, in der ſich das Weſen zeigen ſoll, genaue Berückſichtigung, damit das Hohe und Heilige auch in würdiger

Gestalt erscheine und in seiner Verkörperung nicht entgeistet werde: — goldne Aepfel in silbernen Schalen. Nur bleibt die Frucht Hauptsache; die Schalen allein, wären sie auch von Gold, zeigten sie auch die höchste Kunst in der Bearbeitung, haben nur für den Kunstkenner Werth, für Kinder sind und bleiben sie leere Schalen.

Durch eine Sammlung, die nach den ausgesprochenen Grundsätzen veranstaltet worden, soll nebenbei auch die ergreifende Macht des Gesanges zu Hülfe gerufen werden, und daß die religiöse Tendenz nicht fehlen könne, daß sie vielmehr durchaus, auch in den Ergießungen der heitersten Freude, des freiesten Scherzes, den Grundton angeben müsse, bedarf nach allem Früheren keines Beweises.

5. Allgemeines deutsches Lesebuch oder Auswahl aus den besten deutschen Schriftstellern und Uebersetzungen zur Erweckung des Gemüthes, Schärfung des Verstandes und Bildung des Geistes für die Jugend zusammengestellt von **C. F. August**, Director des kölnischen Real-Gymnasii zu Berlin. Erster Kursus, für die untersten Klassen der gelehrten Schulen eingerichtet und vorzüglich Alttestamentliches und Althellenisches mit Nachbildungen desselben umfassend. Berlin, bei Trautwein, 1833. (14 gGr.)

Alles Triviale soll in einem Lesebuche vermieden werden. Die Mährchen verweiset der Verfasser in die Kinderstube und an das Kaminfeuer. „Was für alle Zeiten in poetischer und historischer Beziehung im Gebiete des Staatslebens, der Wissenschaft und der Kunst das Wichtigste und Erhabenste ist, und wie sich dies wieder in deutscher Auffassung am schönsten und besten dargestellt hat, zu erläutern, und als ein Schatzkästlein, ein Vademecum für das ganze Leben früh und tief in der Seele des Knaben und Jünglings, bei jedem nach seiner Fassungskraft, niederzulegen." a) Alttestamentliches: Joseph und David. b) Paramythien. c) Parabeln — von **Krummacher** und **Herder**. d) Morgenländische Sagen. e) Althellenisches: Odysseus und Kampf vor Ilion, nach **Becker** und **Virgil**.

6. Sammlung ausgewählter Stücke aus den Werken deutscher Prosaiker und Dichter, zum Erklären und mündlichen Vortragen für die unteren und mittleren Klassen von Gymnasien, herausgegeben von Dr. **C. K. M. Hülstett** ꝛc. Erster Theil. Für die beiden untern Klassen. Erste Abtheilung: Für die sechste Klasse. Dritte Auflage. 1836. (12 gGr.) — Zweite Abtheilung: Für die fünfte Klasse. 1830. (14 gGr.) — Düsseldorf, bei Schreiner.

Der Verfasser will durch diese Sammlungen den Bedürfnissen der formellen und materiellen Bildung zugleich genügen. Um diesen doppelten Zweck zu erreichen, verlangt er:

a) Sonderung des Stoffes für die vier untern Klaſſen des Gymnaſiums. Die vorliegenden Sammlungen ſind in zwei Abtheilungen für die ganze untere Bildungsſtufe des Gymnaſialunterrichts berechnet.

b) Sorgfältige Berückſichtigung der, in jeder dieſer vier Klaſſen vorauszuſetzenden, geringeren oder größeren Kenntniſſe und Fertigkeiten. Darum durften in die vorliegenden Sammlungen nur ſolche Stücke aufgenommen werden, welche keine wiſſenſchaftliche oder altklaſſiſche Bildung vorausſetzen. Sie ſind daher auch in gehobenen Elementar- und in Bürgerſchulen zu gebrauchen. Erklärende Anmerkungen ſind nirgends beigefügt.

c) In jeder Abtheilung Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren. Bei der erſten Abtheilung iſt ein Alter von 9 und 10 Jahren vorausgeſetzt.

d) Vermiſchung der proſaiſchen und poetiſchen Stücke. Denn durch ſie ſoll zugleich das „ſchöne Leſen" erzielt werden.

e) Große, jedoch nicht zu weit getriebene Mannigfaltigkeit, ſowohl in Hinſicht der Gegenſtände als der Behandlungsweiſe. Komiſche Erzählungen, luſtige Anekdoten und Scherze ſind nur ſparſam aufgenommen.

f) Zuſammenſtellung ſolcher Stücke, die durch die Gleichheit oder Aehnlichkeit ihres Inhaltes oder ihrer Behandlung, oder durch die Verſchiedenheit oder den Gegenſatz des Einen oder Andern zur Schärfung des Verſtandes und der Urtheilskraft, durch Vergleichung und Unterſcheidung des Gleichen, Aehnlichen und Verſchiedenen oder Entgegengeſetzten, geeignet ſind.

g) Die Anordnung des Ganzen und die Wahl und Reihenfolge der einzelnen Stücke, ohne Rückſicht auf das Epiſche, Lyriſche und Didaktiſche, mit ſorgfältiger Rückſicht auf das kindliche Gemüth und die Verſtändlichkeit. Alſo zuerſt kurze Erzählungen, alle mit wirklich geſchichtlicher oder örtlicher Grundlage, recht lebendig und anſchaulich bearbeitet, vermiſcht mit leichten Mährchen und Legenden, faßlichen Bildern und Gleichniſſen; ſpäter leichte Fabeln, Lieder und einige größere Gedichte, unter ſie gemiſcht kleinere Stücke ernſteren Inhalts: Denkſprüche, Sinngedichte, Räthſel.

h) In Hinſicht des Inhaltes der Stücke: die ſorgfältigſte Vermeidung alles deſſen, was von Seiten der Religion und Konfeſſion, des guten Geſchmacks und der guten Sitte anſtößig und dem jugendlichen Gemüthe verderblich ſein könnte, und ebenſo in den hiſtoriſchen

Stücken: Vermeidung alles offenbar Falschen, Halbwahren oder auch nur schiefen in den Angaben und Urtheilen.

i) In Hinsicht der Form der Stücke: große Sorgfalt für die sprachliche Richtigkeit, wie auch, nur nicht zu ängstliche Vermeidung auffallender Härten und Mißklänge in den Versen, dann auch durchaus gleichmäßige Rechtschreibung und Interpunktion in dem ganzen Werke.

k) Vermeidung alles gesperrten Drucks, so wie aller Einleitungen, Erklärungen und Anmerkungen.

l) Große Menge des Stoffes auf wenigen Bogen (erster Theil 216 S., zweiter Theil 272 S., zum Theil mit Doppelspalten).

m) Gutes Papier, Korrektheit des Drucks und billiger Preis.

Daß die vorliegenden beiden Sammlungen diesen großen Anforderungen wirklich entsprechen, dürfen wir versichern. Der Verfasser hat weder ein Sprach-, noch ein Lese-, noch ein Deklamationsbuch allein, sondern alle drei vereint geliefert.

7. Eutonia oder deklamatorisches Lesebuch für höhere Bürgerschulen und Gymnasien. Herausgegeben von Dr. J. H. P. Seidenstücker ꝛc. Vierte Auflage. Hamm, in der Schulz'schen Buchhandlung ꝛc., 1836. (Schulausgabe 8 gGr. Ausg. auf schönerem Papier 12 gGr.)

Der Name Seidenstücker, *) der in der pädagogischen Welt noch immer einen guten Klang hat, bürgt dafür, daß das Buch keine mittelmäßige Waare sein werde. Schon die Vorreden sind lehrreich. Der Verfasser behauptet mit Klopstock, daß der Geschicklichkeit, ein wissenschaftliches Kunstwerk, in gebundener oder ungebundener Rede, zu schaffen, die andere, gewöhnlich für sehr leicht geachtete Geschicklichkeit, ein solches Kunstwerk fehlerlos vorzulesen, nur um einen Grad nachstehe. Für die Methode des Leseunterrichts vertheidigt er die Ansicht, daß das Wörterlesen vom Gedankenlesen ganz getrennt werden müsse, weil das Wörterlesen ein mechanisches, das Gedankenlesen ein geistiges Geschäft sei. Verbände man daher beide mit einander, das Geistige mit dem Mechanischen, so tödte der Geist eben so gewiß den Buchstaben, als der Buchstabe den Geist tödte. So lange dem Schüler daher noch die Fertigkeit des mechanischen Lesens abgehe,

*) Neuerdings erschienen und auch jetzt noch meist (nicht durchaus) sehr lesenswerth: Programme, Schulreden und Briefe über die deutsche Sprache von Dr. J. H. P. Seidenstücker, weiland Director ꝛc. Soest, bei Nasse, 1837. (1 Thlr. 6 gGr.)

ſo lange ſtöre man ſein Streben nach dieſer techniſchen Fertigkeit nicht durch Bemerkungen über accentuirtes, ausdrucksvolles Leſen, was der Verfaſſer überhaupt deklamatoriſches Leſen nennt. Ein dieſem gewidmetes Buch dürfe nicht auf wiſſenſchaftliche Belehrung, oder auf moraliſche Veredlung, oder auf Unterhaltung und Ergötzung ausgehen, ſondern es müſſe, um die Deklamation als Zielpunkt zu erreichen, lauter Stücke von ſehr lebhafter Deklamation enthalten, weil durch ſie der Ausdruck derſelben am leichteſten gelernt werde, die Stücke müßten ſich an die Umgangsſprache anſchließen, damit der Schüler nicht in ein fremdes, ſondern in ein ihm ſchon bekanntes Feld komme, in welchem ihm die Natur den Weg zeige. Die beiden Haupteigenſchaften einer ſolchen Schrift ſeien daher: Verſtändlichkeit und Deklamirbarkeit. Wie deklamirt werden müſſe, könne durch Zeichen nicht genügend dargeſtellt werden, daher habe ſich ein Schriftſteller, der durch eine Sammlung dazu Anleitung geben wolle, aller Bezeichnung, durch Sperrſchrift, Bemerkungen ꝛc., zu enthalten.

Die Leſer wiſſen aus dem Früheren bereits, daß wir dieſen Anſichten größtentheils beiſtimmen. An den Ausdruck „deklamatoriſches Leſen" ſtoßen wir uns nicht, da der Verfaſſer darunter nicht ein affectirtes, ſondern ein regelrechtes Leſen nach den Geſetzen des Accents, der Modulation und des Rhythmus verſteht. Auch erinnert der ungenannte Herausgeber der neuen Auflagen der Eutonia ausdrücklich daran, daß man ſich beim deklamatoriſchen Leſen eben ſo ſehr vor falſchem Pathos, als vor dem falſchen Triebe nach Natürlichkeit, die leicht platt und gemein werde, zu hüten habe.

Der Inhalt der Eutonia ſtellt uns eine proſaiſche und poetiſche Blumenleſe aus den Werken deutſcher Schriftſteller, welche die Zierde der Nation ausmachen, dar. Wir können ſie daher höheren Bürgerſchulen und Gymnaſien, welche ihren Schülern eine freie Bildung zu geben wünſchen, ohne Klauſel empfehlen. Nicht in jedem der aufgenommenen Stücke herrſcht gerade das, was man Moral zu nennen beliebt; aber wir halten auch den Geſichtspunkt, aus welchem dieſelbe überall gefordert wird, für einen einſeitigen und in Betreff deſſen, was man erreichen will, aber wegen der Art, in der man das Ziel anſtrebt, gewöhnlich nicht erreicht, für einen verwerflichen. Daß wir damit die Aufnahme tändelnder, oder gar leichtſinniger und unmoraliſcher Leſeſtücke in ein für die Jugend beſtimmtes Buch nicht rechtfertigen oder empfehlen wollen, bedarf keiner Verſicherung. Dergleichen würde man aber auch in der Eutonia vergeblich ſuchen.

8. Deutſches Leſebuch für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Herausgegeben von Profeſſor Dr. J. M. D. E. Lehmann, Director des Gymnaſiums in Marienwerder. Erſter Theil.

Für die unteren Klassen. Erste und zweite Abtheilung. Zweite Aufl. 1836. (20 gGr.) Zweiter Theil. Für die mittleren Klassen. Erste Abthlg. 2. Aufl. 1837. (16 gGr.) Zweite Abthlg. 2. Aufl. 1837. (16 gGr.) Dritte Abthlg. 1835. (1 Thlr.) Danzig, bei Anhuth.

Der erste Theil ist für die unteren Klassen bestimmt, die 1. Abth. für Sexta, die 2. für Quinta; von den Abtheilungen des zweiten Theils die 1. für Quarta, die 2. für Tertia, die 3. in Bürgerschulen für Secunda und Prima, in Gymnasien für Secunda.

Der Verfasser ist dem Princip der Absonderung nach Gattungen gefolgt; in den höheren Abtheilungen wird auch die chronologische Reihenfolge der Verfasser berücksichtigt. Demnach trennt sich die Prosa von der Poesie, in jener die vier bekannten Stilgattungen, der erzählende, der beschreibende, der Brief- und der Lehrstil, in dieser folgen nach einander die epische, lyrische, dramatische und didaktische Form. In den höheren Abtheilungen treten verschiedene Arten dieser Gattungen mehr aus einander. Dieses sind die im Allgemeinen beobachteten Grundsätze. Die Ausführung derselben ist trefflich. Wenn man bedenkt, welche Fortschritte wir in dieser Hinsicht seit 1815 gemacht haben, und daß neben der alten Literatur, neben Mathematik und Naturkunde und Geschichte nun auch der deutschen Literatur ihr Recht wiederfährt, so läßt sich davon für wahre Bildung ein Großes erwarten.

9. Bildersaal deutscher Dichtung. — Zunächst zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Erzählen, im Deklamiren und in ästhetischer Kritik. — Geordnete Stoffsammlung zum Behuf einer allgemeinen, poetischen und ästhetischen Schulbildung. Nebst einer Uebersicht der deutschen Sprach- und Literatur-Geschichte. — Durch **K. K. L. Follen**, Professor in Aarau. Erster Theil: Epos und episch-lyrische Dichtung. Zweiter Theil: Lyrik und Didaktik. Winterthur, im Verlage der Steiner'schen Buchhandl., 1828 und 1829. (2 Thlr. 20 gGr.)

Schon aus dem Titel erhellet, daß die vorliegenden Sammlungen weit über das Bedürfniß und die Zwecke der Elementarschulen hinausgehen. Wir nehmen ihre Anzeige aber doch in diese Schrift mit auf, einmal, weil wir unserer Arbeit eine etwas weitere Gränze gesteckt haben und gerne auch den Lehrern, deren Thätigkeit und Wissensdurst das Gebiet der Elementarschule überschreitet, einige Fingerzeige geben wollten; dann aber auch, weil dieser Bildersaal nach eigenthümlichen Ansichten gearbeitet ist, welche, wenigstens andeutend, zu besprechen, kein unnützes Geschäft sein wird. Je mehr Meinungen wir vernehmen, desto vielseitiger wird unsere eigene Ansicht.

Zuerst theilen wir aus der Einleitung einiges Bemerkenswerthe mit.

Die geistige Produktionskraft, die Phantasie, ist die Grundkraft aller andern geistigen Vermögen, das Chaos, aus dem sie sich gestalten,

die unsterbliche Mutter, welche sie nährt und erzieht und auch begräbt. Phantasie ist das Leben des Kindes, erzeugend seine geistige Thätigkeit, seinen Spieltrieb. In dieser Beziehung hat die Kunst des Pädagogen keinen andern Zweck, als der Phantasie die Richtung nach dem Schönen zu geben, oder sie in derselben zu erhalten; die Bildnerin Phantasie soll eine Bildnerin des Schönen werden und bleiben. Das Schöne ist die einzig natürliche und heilsame Speise der Phantasie, so wie hinwieder ihr einzig würdiges Erzeugniß. Dieses Schöne aber ist wesentlich nichts Anderes, als die Erscheinung des Wahren und Guten, die diesen entsprechende und sie aussprechende Form. Wie bei der Entwicklung des Individuums aus seiner Phantasie alle übrigen geistigen Vermögen hervorgehen, so treibt dieselbe aus ihrer Pfahlwurzel einen Doppelast, der Blüthe und Frucht trägt, jene im poetischen Produciren, diese im anschauenden Bewußtsein des Schönen, im ästhetischen Genuß. Wer aber auch die Phantasie nicht als die Erzeugerin aller übrigen Geisteskräfte ansehen wollte (was in der That zu viel behauptet ist), muß doch zugeben, daß ihr wenigstens eine mit der übrigen Entwicklung ebenmäßige Ausbildung gebühre und zwar vorausgehend der Entwicklung des reflektirenden Verstandes. Das infallible Mittel, Geisteskretinismus zu erzeugen, die aqua tofana, welche durch Erkältung der Phantasie bis zum Erfrieren, den harmonischen Geistesorganismus, Glied für Glied auflöset, ist die spielend oder gewaltsam beigebrachte Reizung des unreifen Verstandes zur philosophischen Reflexion und räsonnirenden Construction (die Anleitung zu abstrakten Dingen, wie wir es oben genannt haben, d. h. die Veranlassung zum Negiren, ohne welches keine Abstraction möglich ist, bevor noch durch anschauliche Lebendigkeit das Affirmative oder Positive gesetzt ist). Billig fällt es uns verwunderlich auf, wie gerade die Jugend, sonst im Allgemeinen zur Fröhlichkeit und allerhand poetischen Beschäftigungen gestimmt, es sich gefallen lasse, oder gar endlich Geschmack finden könne an den mageren Herbarien der Verstandesspekulation, einer Beschäftigung, die vernünftiger Weise nur für den Interesse, Reiz und Werth haben kann, welchem bereits das Konkrete jener Abstraktion sattsam bekannt und geläufig geworden ist. Aber sie werden gelockt und verführt, Beschäftigungen des reiferen Alters zu anticipiren. Der Pädagogik Kernspruch ist es aber: Pflege vor Allem und jeder Zeit die Wurzel des Gewächses!

Wodurch kann und soll nun die Bildung der Phantasie erzielt werden? Am sichersten durch ächte Poesieen. Und womit soll der Anfang gemacht werden? Antwort: mit dem Epos, mit wundervollen Mährchen, Heldensagen; denn in der Kulturgeschichte jedes Volkes waren sie das Erste, darum gehören sie auch für das frühe Alter der Jugend.

Durch solche Muster bildet sich der Muth, die einzig feste Basis aller männlichen Tugenden.

Diesen Ansichten gemäß, welche wir nicht weiter besprechen können, beginnt der Verfasser in seinem Bildersaal mit einem großen Stück aus Herder's Cid. Dann folgt Karl und Roland von Schlegel, Uhland's Graf Eberhard der Greiner, G. Schwab's Appenzeller, Theile von T. Tasso's befreitem Jerusalem, von L. Ariosto's rasendem Roland nach Schlegel, Gries und Streckfuß, aus dem Nibelungenliede, vom Verfasser in's Neudeutsche übertragen, epische Bilder aus der Schweizergeschichte vom Verfasser, darauf eine Sammlung von episch-lyrischen Gedichten von Uhland, Fr. Schlegel, Herder, Oehlenschläger, Göthe, Schiller, Körner, M. v. Schenkendorf, Arndt und dem Verfasser selbst. In den Balladen und Romanzen erkennt derselbe die ächt volksthümliche Poesie. Ihm ist „alle theatralische Affektation tödtliches Gift jeder schönen Deklamation". — „Alle Abstraktionen der Theorie, also Alles, was das Wesen der Poesie überhaupt sei, was die sogenannten Figuren, was die Natur und Bedeutung des Verses, endlich was der Charakter der vier Dichtungsgattungen und ihrer Unterarten ꝛc., das Alles soll mit möglichster Bestimmtheit aus den gegebenen Mustern entnommen und auf's Klarste in einfache Vorschriften zusammengefaßt werden. Mithin keine spekulative Aesthetik, sondern eine bündige, durchaus praktische Poetik." Also nicht anzufangen mit der Prosodie, sondern mit veranschaulichenden Beispielen, aus welchen die einzelnen einfachen Regeln erst vom Gefühl, dann vom Bewußtsein erfaßt werden. „Die Wirkungen solcher lebendigen Belehrung wollen erfahren sein, damit man an ihre Wahrheit glaube." — „Der einzig unfehlbare Weg, sowohl zum Küchengarten als zum Lustwalde der vollkommenen, d. h. der gesunden, gebildeten, überall zureichenden, wie der schönen Prosa geht durch die Vorschule und Vorhalle der Poesie. Nur dadurch bildet man gute Prosaiker, d. h. Meister des Ausdrucks in der Muttersprache." — Dieses Resultat zu erzielen, dazu gehört von Seiten des Lehrers nicht eine näschelnde, schöngeistige Genußsucht, sondern ein wahrhaft pädagogischer Ernst, eine Flachheit und Weichheit verschmähende Strenge, durch welche die Jugend zur Freiheit, nicht, wie heutiges Tages so viele wollen, in der Freiheit erzogen wird, welche neumodische Weise nicht in vernünftiger Selbstbestimmung besteht und mit aller Vernunftnothwendigkeit eins ist, sondern nur die pure Willkür von Unerzogenen gebiert, jedes Mal bestimmt durch die Einfälle und vielfachen Gelüste der Unmündigen, besser, schlechter, zahmer, frecher, sinnvoller, thörichter, je nach der Natur des Knaben, der Umgebungen und äußeren Eindrücke.

Der Hr. Verfaſſer ſchließt die inhaltvolle Einleitung, welche unſere eigene Ueberzeugung ausſpricht, mit dieſen Gedanken: „Ohne Zurückführung jener alten, unbeugſamen Strenge im Unterricht und Erziehung iſt kein Heil für die Pädagogik herbeizuführen; ohne ſie kann nirgends deren heitere Kehrſeite, nämlich die geſunde, erquickliche, herzinnige Fröhlichkeit bei der Jugend wohnen, welche die Milch und Lebensluft alles heranwachſenden Guten und Schönen iſt; ohne ſie wird es nie gelingen, ſtarke Charaktere heranzubilden, denn nur an fremder Charakterſtärke erwacht und erſtarkt des Knaben eigene, wie der junge, ſchwanke Baum um ſo ſtärker und feſter ſich erhebt, je gerader und unbeugſamer die Stütze daſteht.“

10. Styliſtiſche Perikopen, für den wiſſenſchaftlichen Unterricht in der deutſchen Sprache, geſammelt und eingerichtet von Dr. W. A. C. Curtmann ꝛc. I. Dichter; für obere Klaſſen. Gießen, bei Heyer Vater, 1829. (1 Thlr. 6 gGr.)

Die Sprachlehrſchriften, welche wir von Becker, Herling, Schmitthenner, Radlof, Grimm u. A. beſitzen, hält der Herr Verfaſſer in theoretiſcher Hinſicht für höchſt wichtig, iſt aber dabei der richtigen Anſicht, daß das Sprechen und Schreiben mehr auf dem Wege der Anſchauung und Betrachtung wirklicher Sprachkunſtwerke, als durch Grammatik und Theorie der Sprache erlernt werde. In den todten Sprachen wird das Leben aus dem Worte erkannt, in den lebenden das Wort aus dem Leben. Vor Allem muß der Schüler nicht mit Räſonnements genährt werden, bevor er den Gegenſtand des Räſonnements vollkommen angeſchaut hat, und das leiſe Bedürfniß einer abſtracteren Darſtellung ſelber fühlt. Nie wird der angehende Styliſt durch die Regeln der Grammatik, Rhetorik oder Aeſthetik zur Meiſterſchaft gelangen. Kunſt will Uebung, tägliche, unmittelbare, damit ſie Fertigkeit werde und bleibe. Dazu bedarf man der Muſter, einer Mannigfaltigkeit von Beiſpielen, einer Gallerie, um der Mannigfaltigkeit der in der Schule verſammelten Individuen und ihren verſchiedenen Bedürfniſſen zu genügen. Dieſen Zweck ſtellt der Verfaſſer obigen Werkes ſeinen „Perikopen“, die er alſo getauft hat, damit dieſe styliſtiſchen ähnlich den bibliſchen behandelt werden möchten. Der Verfaſſer geſteht ſelbſt, daß es zum Verſtändniß für die Lehrer, welche in ſeinem Geiſte zu handeln geneigt ſein möchten, einer erklärenden Poſtille bedürfe. Einſtweilen, bis dieſe erſcheint, giebt er folgenden Gebrauchszettel:

I. Die Perikopen ſind zu mündlichen und ſchriftlichen Uebungen beſtimmt. Was mit der Zunge, was mit der Feder ausgeführt werden ſoll, hängt von der Reife der Schüler ab.

II. Die Perikopen ſind chronologiſch geordnet. Der Lehrer wähle ſich aber nach ſelbſteigener Einſicht die Anordnung!

III. Die einzelnen Uebungen, welche an ihnen angestellt werden sollen, sind diese:

1) Lesung (Recitiren, Deklamiren, Skandiren).
2) Erklärung. Zur Erleichterung giebt der Verfasser über die einzelnen Stücke am Schlusse des Buches schätzbare Erläuterungen, sprachliche und sachliche, auch biographische Notizen über die Verfasser der Lesestücke.
3) Analyse, historische, grammatische, stylistische, ästhetische.
4) Induktion, vom Verfasser Beleispielung benamset, d. h. Aufsuchung von praktischen Beispielen zu allen Arten sprachlicher Theoreme.
5) Konzentration, d. h. Verkürzung der Form unter Festhaltung des Stoffes, Auszüge, Dispositionen ꝛc.
6) Amplifikation, d. h. Erweiterung der Form bei bleibendem Stoffe, Individualisirung, Paraphrase oder Umschreibung.
7) Variation, d. h. Veränderung der Form, Uebersetzen in andere Darstellungsweisen, aus der edlen Schreibart in die mittlere, gemeine und umgekehrt, Prosa in Poesie und umgekehrt, Beschreibung in Erzählung, Abhandlung in Rede ꝛc.
8) Parallelen, Vertauschung des Stoffes bei bleibender Form, Parodie, Travestie, Nachahmung im engern Sinne.
9) Imitation, d. i. Nachbildung mit Veränderung des Stoffes und der Form, Nachbildung der Diktion, der Disposition oder einer andern Einzelheit.
10) Ergänzung, d. i. Hinzufügung fehlender Theile, der Einleitung, des Schlusses.
11) Kritik, d. i. Beurtheilung des Einzelnen, des Ganzen, Zusammenstellung des Verwandten.
12) Abstraktion, d. i. Ableitung von Regeln aus konkreten Fällen, Definitionen, Charakteristik der Schriftsteller.

Die Verse sind wie Prosa gedruckt, weil dadurch die Deklamation gewinne (?), der Geschmack nicht bestochen werde, die Orthographie, die Interpunktion besser in's Auge springe, die Herstellung der metrischen Abschnitte eine zweckmäßige Aufgabe, und der Preis des Buches erniedrigt werde.

Die ganze Sammlung ist sehr mannigfaltig und reichhaltig.

11. Poetische Beispielsammlung zu Vorlesungen über Poetik und zur Deklamation. Zum Gebrauche für die oberen Klassen der Gymnasien und Lyceen verfaßt von Dr. G. Reinbeck ꝛc. Essen, bei Bädeker, 1824. (1 Thlr. 8 gGr.)

Dieſe Schrift bildet die zweite Abtheilung des dritten Bandes des Handbuchs der Sprachwiſſenſchaft von demſelben Verfaſſer. Sie iſt ganz nach dem Plane der in der zweiten Abtheilung des erſten Bandes enthaltenen Poetik angelegt. Dem gemäß befolgt ſie eine beſtimmte Eintheilung aller Dichtungsgattungen und Arten nach einem feſtgeſtellten Princip. Zugleich hängt ſie mit dem in der erſten Abtheilung des dritten Theiles des genannten Sprachwerkes befindlichen „Abriß zur Geſchichte der Dichtkunſt und Literatur" zuſammen.

Die ganze, reiche Sammlung (515 S., groß Octav) iſt in folgende Abtheilungen gebracht:

A. Normale Dichtung.
  a. Einfache.
    I. Lyriſche.
      1. Hymnen. 2. Oden. 3. Elegie. 4. Geiſtliches Lied. 5. Weltliches Lied. 6. Beſondere lyriſche Formen: a) Sonett; b) Canzone; c) Madrigal; d) Rondeau; e) Triolet; f) Gloſſe. 7. Heroine. 8. Epiſtel.
    II. Beſchreibende.
      1. Naturbild. 2. Lebensbild. 3. Kunſtbild.
    III. Epiſche.
      1. Epos. 2. Roman. 3. Idylle. 4. Metriſche Erzählung. 5. Novelle.
    IV. Didaktiſche.
      1. Lehrgedicht. 2. Spruchgedicht.
    V. Dramatiſche.
      1. Tragödie. 2. Drama. 3. Komödie.
    VI. Gemiſchte.
      1. Lyriſch-epiſch: a) Elegiſch; b) Romanze und Ballade. 2. Lyriſch-didaktiſch. 3. Didaktiſch-epiſch. 4. Didaktiſch-dramatiſch.
  b. Zuſammengeſetzte.
    Sinngedichte: a) Cantate; b) Oper.
B. Satiriſche Dichtung.
  I. Didaktiſch.
  II. Epiſch.
C. Phantaſtiſche Dichtung.
  I. Lyriſche.
  II. Epiſche.
    1. Epos. 2. Mährchen. 3. Ballade und Romanze.
D. Allegoriſche Dichtung.
  1. Allegorie. 2. Fabel. 3. Parabel. 4. Paramythie.
E. Epigrammatiſche Dichtung.

I. Lyrische.
II. Beschreibende.
III. Epische.
IV. Didaktische.
V. Satirische.

F. Burleske Dichtung.

Die Eintheilung ist etwas zusammengesetzt, künstlich. Die Sammlung selbst aber ist eine der reichsten. Sie eignet sich für die Zwecke, für welche sie bestimmt ist.

12. Diutiska. Deutsche Sprachproben von Ulfilas bis auf die neueste Zeit. Herausgegeben von **A. Rodnagel.** Darmstadt, bei Heil, 1837. (1 Thlr.)

Der Zweck einer Gedichtsammlung ist entweder ein pädagogischer, oder ein ästhetischer, oder ein kunstwissenschaftlicher, oder ein literaturgeschichtlicher, oder man verfolgt mehrere dieser Zwecke. Die meisten der oben genannten streben den ästhetisch-pädagogischen Zweck an, Reinbeck den kunstwissenschaftlichen, Rodnagel den literaturgeschichtlichen. Für jedes Alter der Jugend ist Poesie und im weiteren Sinne die Lectüre deutscher Klassiker ein unentbehrliches Bildungsmittel — die Jugend wird dadurch der Gemeinheit entrückt und für das Edle, Erhabene, Vaterländische gewonnen. Für das frühere Alter passen gemischte Sammlungen, welche mit Balladen und Romanzen und leichten epischen Gedichten beginnen u. s. w. Für die oberste Stufe höherer Jugendbildung gehört eine übersichtliche, geordnete Darstellung von Musterstücken nach wissenschaftlichem Eintheilungsgrund, wie Reinbeck sie liefert, und eine literaturgeschichtliche, wie die vorliegende Diutiska; auch ist eine Sammlung nach den einzelnen Dichtern schätzbar, wie Götzinger. Ueber die Anordnung im Einzelnen kann man streiten, und die Ansichten gehen noch vielfach auseinander. Jeder Lehrer muß wissen, was er für seine Schüler zu wählen hat. Die Tafel ist reichlich versehen.

Die vorliegende Sammlung giebt zuerst Gothisches von Ulfilas, dann Althochdeutsches, Mittelhochdeutsches, Neuhochdeutsches, mit Freiligrath endigend. Die Auswahl erscheint uns als recht zweckmäßig.

Wer eine größere, ausführlichere, vollständigere Sammlung deutscher Gedichte zu haben wünscht, greife zu:

Deutsches Lesebuch von **Wackernagel.** 2 Theile. Proben der deut. schen Poesie von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Basel, bei Schweighäuser, 1836. (5 Thlr. 12 gGr.)

Hiermit ſchließen wir, hoffentlich unter Zuſtimmung der Leſer, dieſen ganzen Abſchnitt, der das Leſen von dem kleinſten Punkte, dem Laute (als Minimum), bis zum größten Umfange, dem Leſen ganzer Werke und Bibliotheken (als Maximum), verfolgt hat.

Anhang 1.

In der Einleitung zur Methodik des Leſeunterrichts haben wir die Anſicht derjenigen berührt, welche ein Leſebuch verlangen, welches Sachkenntniſſe oder Realien enthält, um durch daſſelbe den Schülern mancherlei nützliche Kenntniſſe mitzutheilen. Unſere Darſtellung der nach unſerem Ermeſſen empfehlenswertheſten Leſebücher würde mangelhaft ſein, wenn wir auf ſolche Kenntnißbücher gar keine Rückſicht nehmen wollten.*) Sie gehören in die oberen Klaſſen der Elementarſchulen, und alle die Lehrer werden zu deren Einführung geneigt ſein, welche entweder den gemeinnützigen Kenntniſſen keine abgeſonderten, keine ausgedehnten Lehrſtunden widmen können, oder welche wenigſtens darin eine Förderung ihres Unterrichts erblicken, daß die Schüler eine kurze, genügende Darſtellung derſelben leſen. Sehr viele Schulen befinden ſich in ſolchen Verhältniſſen, daß ihre Lehrer dieſen Zwecken ihre Aufmerkſamkeit widmen. Die Berückſichtigung der Lebensverhältniſſe ihrer Schüler nöthigt ſie, die weit getriebene Ausbildung der Leſekunſt der Mittheilung poſitiver Kenntniſſe unterzuordnen, oder jene Fertigkeit, ſo weit es thunlich iſt, an poſitivem Lehrſtoffe zu üben, um durch ein Mittel zwei Zwecke zugleich zu erreichen. Um dieſe beifallswerthen Beſtrebungen zu fördern, nennen wir, außer den bereits angeführten von Wilmſen, Hempel, Zerrenner und An-

*) Der Verf. des Nouveau manuel des écoles primaires, Paris, 1836 verlangt für die Schulen drei Leſebücher:

„Le premier livre de lecture doit familiariser l'enfant avec la partie visible de lui-même, avec le corps et les objets qui frappent le sens.

Un second livre doit lui faire connaître sa nature intérieure et immortelle, ainsi que les vérités morales et religieuses qui s'y rattachent.

Un troisième et dernier ouvrage doit renfermer toutes les notions élementaires sur les sciences et les arts, qu'il lui importe d'acquérir: calcul, arpentage, système métrique, géographie, histoire, histoire naturelle, technologie, astronomie et hygiène."

deren, welche zugleich positive Kenntnisse verbreiten wollen, die uns bekanntesten, wichtigsten Lehrmittel, welche ausschließlich diesen Zweck verfolgen.

1. Das Lesebuch für Schul- und Hausunterricht von J. C. C. Löhr. Leipzig, bei G. Fleischer, 1815. (20 gGr)

Erste Abtheilung. Erste Hälfte. Die Erde. Gestalt, Bildung, Veränderung. — Gebirge, Berge, Vulkane, Höhlen — Quellen, Flüsse — Seen — das Meer, der Ocean — Klima.
Zweite Hälfte. Einige Merkwürdigkeiten des Thier- und Pflanzenreichs. — Anhang. Geschwindigkeiten.
Zweite Abtheilung. Erste Hälfte. Der Mensch. Zuerst die Beschreibung des Menschen nach seiner leiblichen und geistigen Seite; dann: Seltenheiten, Seltsamkeiten, Sonderbarkeiten — Narrheiten, Tollheiten, Verrücktheiten, Belustigungen, Ueppigkeit, Geiz, Greuel der Verwüstungen.
Zweite Hälfte. Erfindungen, Bauwerke, Betriebsamkeit, Handel, Fahrzeuge.
Dritte Abtheilung. Erzählungen verschiedener Art.
Vierte Abtheilung. Mancherlei Züge und Anekdoten: Ernst, Scherz, Posse, Klugheit, Feinheit, Witz, Widersinn. Anhang zum Nachdenken.

Aus diesem Inhaltsverzeichniß werden die Leser den Charakter des Buches erkennen. Es ist sehr mannigfaltig, sehr anregend, in vielfacher Hinsicht belehrend und anziehend. Wer die große Darstellungsgabe Löhr's kennt, wird auch in dieser Beziehung nichts Gewöhnliches erwarten.

Das Buch ist allen den Lehrern zu empfehlen, welche ihrem Unterricht eine breite Grundlage geben können und nicht ängstlich darauf zu denken brauchen, die Zeit im eigentlichen Sinne des Wortes auszukaufen. Für beschränkte Verhältnisse liefert es zu viel, auch manches nicht unumgänglich zu einem genügenden Schulunterricht Gehörige. In die Schulbibliothek und zu einer belehrenden, anregenden Privatlectüre für Schüler gehört das Buch unbedingt.

2. Real-Buch für Elementar- und Bürgerschulen und die unteren Klassen der Gymnasien, wie auch für Bürger und gebildete Landleute. Ein Lehr- und Lesebuch, enthaltend: Erdkunde, Naturlehre, Naturbeschreibung, Menschenlehre und Geschichte. Herausgegeben von J. P. Roffel ꝛc. Fünfte Auflage. Aachen, Roschütz und Comp. 1837. (10 gGr.)

Der Titel bezeichnet den Inhalt des Buches genau. Es ist von Rossel, Braun, Bungeroth und Müller verfaßt. Dieses stört

die Einheit des Ganzen nicht; denn jeder Theil kann als ein Ganzes für sich betrachtet werden. Es ist ein sehr reichhaltiges Buch. Ueberall herrscht der Zweck der strengen Belehrung vor. Die vorige Schrift verfolgt zugleich den Zweck der Unterhaltung, der belehrenden Unterhaltung und der unterhaltenden Belehrung. Das vorliegende ist ein Lehr- und Lernbuch. Zu demselben gehört als Anhang, der für sich verkauft wird, eine Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen (à 6 gGr.) Die vier Auflagen, welche das Buch in kurzer Zeit erlebt hat, deuten den Beifall an, mit dem es aufgenommen worden ist.

3. Belehrende Darstellungen für das höhere Jugendalter. Zusammengetragen und mit Anmerkungen begleitet von **G. L. Kriegk.** Frankfurt a. Main, Brönner'sche Buchhandlung, 1831. 719 S. (1 Thlr. 16 gGr., in Parthieen 1 Thlr.)

Dieses Buch ist als eine Fortsetzung des „deutschen Lesebuchs" desselben Verfs. anzusehen, das wir aber nicht kennen gelernt haben. Das vorliegende ist für vierzehnjährige junge Leute bestimmt. Es soll belehren, zu einem klaren und bestimmten Denken veranlassen. Dieß ist sein Hauptzweck. Deshalb behandeln die meisten Aufsätze, welche der Verf. gesammelt, doch hier und da nach dem Bedürfniß der Jugend verändert hat, Gegenstände der Geschichte, der Erdkunde und der Naturgeschichte. Der Verf. gibt aber keineswegs einen Abriß der allgemeinen oder einer Special-Geschichte, nicht eine Uebersicht über die Geographie, oder Systematisches der Naturgeschichte; sondern einzelne, ausführliche Darstellungen merkwürdiger Begebenheiten, Auseinandersetzungen einzelner Gegenstände der Naturkunde, und geographische Aufsätze, welche den Charakter einzelner Länder schildern. Also z. B.: das neapolitanische Volk von Göthe, die Mongolen von Fr. v. Raumer, der Kreuzzug Kaiser Friedrichs I. von Funk, — der große Bernhardsberg von Matthisson, Geschwindigkeit von Schubert, der Ausbruch des Vesuv im Jahr 1794 von L. v. Buch, — die Geographie, eine Schulrede von Herder; über den Charakter der Vegetation auf den Inseln des indischen Archipels von Reinwardt; ein Tag unter dem Aequator von v. Martius ꝛc. Also belehrende Aufsätze für die reifere Jugend. Eine reiche Sammlung!

4. Handbuch der Welt- und Menschenkunde, zum Gebrauch in Volksschulen, von **F. H. G. Graßmann.** Berlin, G. Reimer, 1833. (6 gGr.)

Von dem Verf. dieser Schrift besitzt die pädagogische Literatur einige vorzügliche Schriften: „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen" und „Sprachbildungslehre", von welchen wir an ihrem Orte aus-

führlich Bericht abgestattet haben. Nun läßt er eine neue Schrift an's Licht treten, die wir als ein dankenswerthes Geschenk begrüßen. Ihr Inhalt ist dieser: 1) die Welt; 2) der Himmel; 3) die Erde im Allgemeinen; 4) die besonderen Naturkörper auf der Erde, nach ihrem Inneren betrachtet; 5) die besonderen Naturkörper auf der Erde, nach ihren äußeren Kennzeichen betrachtet; 6) der Mensch, als Einzelwesen betrachtet; 7) der Mensch, in Verbindung mit anderen Wesen betrachtet; 8) Geschichte der Menschheit in der Zeit des Alten Bundes; 9) Geschichte der Menschheit seit Gründung des Neuen Bundes. Diese Schrift enthält demnach in gedrängter Kürze, auf 250 Seiten, das Wesentlichste, Wissenswürdigste aus der populären Astronomie, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Anthropologie und Geschichte. Die ersten Abschnitte beginnen und schließen mit einigen passenden Bibelsprüchen, das Ganze ist überhaupt religiös gehalten, namentlich bezieht sich die Darstellung des Geschichtlichen fast nur auf die Lebensgeschichte des jüdischen Volkes und auf die Entwickelung des Christenthums. Dieses ist der rothe Faden, der sich durch das Ganze hindurchzieht. Es ist, wie alle Schriften ihres Verfs., eine in ihrer Art sehr gelungene Schrift, eine Bereicherung der Volksschulbücher, und mit Vergnügen machen wir, ungeachtet mancher von den unsrigen abweichenden Ansichten, deren Heraushebung aber hieher nicht gehört, die Volksschullehrer auf dieselbe aufmerksam. Sehr vielen wird sie willkommen sein. Einzelne, nicht unbedeutende, materielle Irrthümer und Fehler (z. B. in dem über mathematisch-geographische Gegenstände) bedürfen der Verbesserung.

Anhang 2.

An das Lesen der oberen Stufe schließt sich der freie Vortrag eines gelernten, prosaischen oder poetischen Stückes an, das Recitiren und Declamiren. Wenn Declamiren heißt: „ein gelerntes Stück vor einer Versammlung mit rednerischer und mimischer Kunst vortragen", so gehört begreiflicher Weise diese Kunst nicht in die Schule, was keines Beweises bedarf. Aber ein sinnvolles Recitiren ohne Mimik gehört hinein. Im häuslichen Kreise mögen Eltern und Hauslehrer, welche dazu Lust haben, auch Declamationsversuche veranstalten. Nicht unbedingt kann es verworfen werden. Aber schon die Möglichkeit einer Affectation muß es aus den Schulräumen, wo wenigstens unbedingte Wahrhaftigkeit herrschen soll, verbannen. Nützlich

aber ist es dem Lehrer jeder Zeit, wenn er sich mit den Regeln des Recitirens und Declamirens bekannt gemacht hat. Vieles davon kann in den, der Vollendung der Lesekunst gewidmeten Stunden benutzt werden. Auch gehören die Uebungen eines verständigen, sinnvollen und wohllautenden Hersagens dem Gedächtniß anvertrauter, würdiger Stücke der Prosa und Poesie in jede Schule. Wer es weiß, wie auch heutiges Tages noch oft die auswendig gelernten Pensen, die Bibelverse und Lieder hergeleiert und auf fast unverantwortliche Weise mißhandelt werden, wird den hiermit den Lehrern ertheilten Rath, sich mit den Regeln der Recitation und Declamation bekannt zu machen, und sich selbst einige Uebung im mündlichen Vortrage zu erwerben, nicht mißbilligen, sondern als dieses Ortes anerkennen. So wenig wir nun hier über die Sache selbst ein Weiteres sagen zu müssen meinen, so würden wir doch etwas versäumt zu haben glauben, wenn wir nicht auf einige Schriften über den berührten Gegenstand aufmerksam machten. Die zuerst genannten zwei empfehlen wir den Lehrern; die zweite und die folgenden können auch den Schülern in die Hand gegeben werden, da sie zweckmäßige Materialien enthalten. Wir beschränken uns dabei auf wenige Schriften, weil schon auf der dritten Stufe des Leseunterrichts echt brauchbare genannt sind.

1. Anleitung zu einer gründlichen Bildung der öffentlichen Beredtsamkeit. Ein Compendium für Schulen, Gymnasien und akademische Vorlesungen. Von Ph. M. Kerndörffer ꝛc. Leipzig, bei Steinacker, 1833. (1 Thlr. 18 gGr.)

Dieses Buch ist nicht, wie der Titel besagt, ein Compendium, d. h. ein kurzer, gedränger Abriß der Wissenschaft oder Kunst, sondern eine ausführliche, 455 S. füllende, und zwar sehr breite Darstellung der Sache, nicht in der besten logischen Ordnung. Aber sie enthält viele sehr schätzbare Bemerkungen und Winke. Zuerst handelt sie in fünf Abschnitten von der Beredtsamkeit im Allgemeinen und den physiologischen Bedingungen dieser Kunst, dann im sechsten von der richtigen Aussprache oder Pronunciation, im siebenten von der Sprachdarstellung und den Gattungen des Vortrages, im achten von der Ton- oder Declamationslehre im Besonderen, im neunten von der Sprachdarstellung der Ideen (von den Accenten, Tonfällen, dem Zeitmaße und den Pausen), im zehnten von der Phantasie, Declamation, im eilften endlich von der Geberdensprache.

Mit vorliegendem Werke steht in Verbindung: die Chrestomathie für Deklamation von demselben Verfasser, Leipzig, bei Cnobloch, 1831. (2 Thlr.)

Es ist manchmal behauptet worden, daß das für den Elementarunterricht nöthige Wissen und Können leicht zu erschöpfen sei. Frei-

lich, je nachdem man die Forderungen ſtellt. Nach unſerem Ermeſſen lernt aber auch der Elementarlehrer nie aus, ſelbſt wenn er ſich auf das Gebiet, das er zu bearbeiten übernommen, beſchränkt.

2. Theoretiſch-praktiſches Lehrbuch der Deklamation, enthaltend eine kurze ſyſtematiſche Darſtellung der Deklamationslehre nebſt Uebungsſtücken zum Deklamiren von Dr. **A. F. Schröder.** Braunſchweig, bei Meyer, 1832. (16 gGr.)

Dieſe Anweiſung iſt zunächſt für junge Leute geſchrieben. Deshalb iſt die Darſtellung einfach, faßlich und kurz. Sie enthält daher nicht das Ganze der Declamationslehre, aber doch die wichtigſten Punkte. Dieſelben ſind auf den erſten 50 Seiten vorgetragen. Hierauf folgen ausgewählte Stücke. Von dieſen ſind die erſten 30 mit Bemerkungen über die Declamation verſehen, wobei in den erſten auch die Gründe erläutert, bei den folgenden aber nur die Regeln gegeben ſind, und zwar in den letzteren nur noch bei ſchwierigen Stellen. Die nächſten 50 Stücke enthalten keine Bemerkungen mehr, ſondern die Tonwörter ſind nur durch geſperrten Druck hervorgehoben; von Nr. 101 an iſt endlich auch dieſe Bezeichnung unterblieben. Der Verf. gibt den guten Rath, daß es der Lehrer erſtes Beſtreben ſein müſſe, die Schüler zu lehren, den richtigen Ton zu ſetzen; denn die Fähigkeit, ein Stück mit dem rechten Gefühle und ſogenannter Malerei der Stimme vorzutragen, trete erſt mit einer gewiſſen Reife der Jahre ein, laſſe ſich überhaupt nicht anlehren. Deshalb hat er dieſen Punkt in der Declamationslehre nicht entwickelt. Doch läßt ſich auch darin durch eigene Darſtellungsgabe Manches thun.

Was nun die in der Declamationslehre vorgetragenen Regeln betrifft, ſo müſſen wir deren Richtigkeit und Wichtigkeit im Allgemeinen anerkennen, auch dem Urtheil des Verfs. über Kerndörffer's Declamationslehre beiſtimmen, daß ſie viele unbeſtimmte Andeutungen enthalte; aber der Verf. läßt doch auch vieles Wichtige unerörtert. Für den Schüler ſind daher ſeine Angaben vorerſt als ausreichend zu betrachten; der Lehrer aber verbinde mit ihnen das prüfende Studium des Buches von Kerndörffer, und verbinde damit die Aufmerkſamkeit auf gute und ſchlechte Redner, Declamatoren und Schauſpieler, welche er zu hören Gelegenheit hat.

Eben ſo ſchätzbar als die Regellehre des Verfs. ſind ſeine Bemerkungen über die Art der Betonung der einzelnen Theile der erſten 50 Muſterſtücke, und die Angabe der Gründe der vorgetragenen Behauptungen. Sie bilden den Commentar, die Praxis zu den Regeln.

3. Neueſter Declamator. — Sammlung auserwählter Gedichte zum Declamiren. Aus den Werken deutſcher Klaſſiker entnommen und mit

Anmerkungen versehen von **C. F. F. Strobach**, Lehrer am Gymnasium in Eisleben. Eisleben, bei Reichardt. (1 Thlr.)

Die Anmerkungen sind sehr kurz und beziehen sich nur auf den Inhalt der gesammelten Stücke, wo derselbe der Jugend unverständlich sein möchte. Eine Anleitung zum Declamiren oder über den Gebrauch der Sammlung ist nicht beigegeben; aber sie selbst enthält nur gute Stücke. So hoch als die vorher genannten Sammlungen geht sie nicht. Sie enthält: 1) Fabeln; 2) Lehrerzählungen und geschichtliche Data in poetischer Form; 3) Gedichte epigrammatischen Inhalts; 4) Naturlieder; 5) Legenden, Balladen, lyrische und dramatische Stücke; 6) Gedichte scherzhaften und satyrischen Inhalts; 7) Gedichte sentimentalen, moralischen, religiösen Inhalts.

4) Declamatorisches Lesebuch von **K. F. Colbrig.** — Ein Lehr-, Lern- und Sittenbuch für Schüler und zum Selbst-Unterricht; mit Erläuterungen über den Vortrag. Zwickau, Verlag der Gebrüder Schumann, 1832. (1 Thlr. 6 gGr.)

Die Erläuterungen sind sehr kurz. Sie beschränken sich, außer einigen sehr allgemeinen Bemerkungen in der Vorrede, auf theilweise Angabe des Tones im Ganzen, in welchem ein Stück vorgetragen werden soll, z. B.: „Ton sanfter Bewegung; das Zeitmaaß mäßig geschwind" ꝛc. und auf kurze Winke über einzelne Sätze unter dem Texte, z. B.: „höflich-schmeichelnd — entschuldigend — erklärend" ꝛc. Damit ist freilich nicht viel geleistet. Außerdem sind die mit dem Accent zu belegenden Wörter breit gedruckt. Aber man kann nicht immer beistimmen. In jedem Satze enthält immer nur ein Wort den Hauptaccent. Der Verf. bezeichnet aber in der Regel mehrere als accentvolle. Der Druck ist daher mehr störend beim Lesen, als fördernd. Die Sammlung selbst aber wird dem einen oder anderen Lehrer, der Mannigfaltigkeit der Declamationsstücke liebt, willkommen sein. Die meisten eignen sich aber mehr für den Privat-, als für den Schulgebrauch. Als eine allgemein zu empfehlende Schrift können wir sie daher nicht bezeichnen. Aber wir wollten sie nicht ungenannt lassen, weil sie zu den neuesten gehört, ihres Verfs. Name in weitem Kreise bekannt ist, und der Titel des Buches Manchen verleiten könnte, dasselbe kommen zu lassen, ohne nachher seine Erwartung befriedigt zu sehen.

5. Auswahl von Gedichten, Mährchen und Parabeln zur Anregung des poetischen Sinnes in der Jugend. Herausgegeben von **R. H. Hiecke** und **G. A. Wislicenus**. Erste Abtheilung. Für das früheste Alter bis etwa zum zwölften Jahre. Merseburg, 1832, Verlag von Römer. 197 S. (10 gGr.)

Dieſer Sammlung und dem dadurch angeſtrebten Zwecke liegen folgende Anſichten zu Grund:

Eine tiefere Bildung des Geiſtes und Gemüths der Jugend geht beſonders aus dem aus grauer Vorzeit uns überlieferten Erbgute, und aus dem Beſitze hervor, welchen neu aufſtehende Dichter und Weiſen des Volkes hinzufügen. Am wenigſten beſteht die tiefere Bildung in altklugen Betrachtungen über das Glück der Jugend, oder in reflectirenden Aufforderungen zur Weisheit und Tugend, noch in dürren Erklärungen moraliſcher und religiöſer Begriffe, noch der farbloſen Schattenriſſe der Natur und Geſchichte; ſondern in der Hinleitung und Einführung des Schülers in ſchon vorhandene, bereit liegende Schätze; der Lehrer ſoll nur der Vermittler zwiſchen dem Zöglinge und deſſen eigentlichen Erziehern, d. h. der geſammten Menſchheit und ſeiner beſonderen Nation, ſein. Darum führe man ihn zur Anſchauung des allgemeinen Menſchenthums, und der beſonderen Nationalität des Volkes, dem er angehört. Dieſe Bildung wird, was die poetiſche Seite des Menſchen betrifft, auf der Lebensſtufe vom achten bis zwölften Jahre vorzüglich erreicht durch Mährchen, wie wir ſie den Gebrüdern Grimm verdanken, ihrer innigen Heimlichkeit, ihrer unabſichtlichen Verſtändlichkeit, ihrer unſchuldigen Luſtigkeit, ihrem frommen Ernſt; durch Gedichte, wie beſonders Uhland und Hebel ſie geſungen, durch Parabeln, wie ſie durch Krummacher entſtanden ſind. Um den Zweck der Ausbildung des poetiſchen Sinnes zu erreichen, bedarf es nicht der Beiſpiele aus allen Formen der Poeſie, ſondern das Epiſche muß vorwalten; noch weniger kann es um literarhiſtoriſche Vollſtändigkeit zu thun ſein. Es ſoll ſich vielmehr frühzeitig die Liebe im Schüler auf große Individuen concentriren, damit das völlige Sichvertiefen und Hineinleben in dieſelben, und das Verſtändniß nicht bloß einzelner Gedichte, ſondern der Dichter in ihrer ganzen Individualität vorbereite, ohne daß jedoch durch dieſe Wahl von Lieblingen zu einer alles Andere ausſchließenden Einſeitigkeit und Befangenheit des Urtheils der Grund gelegt werde. Die Verſtändlichkeit und die Uebereinſtimmung der Gedichte mit der Auffaſſungsweiſe der Jugend iſt allerdings ein Erforderniß derer, die für ſie für paſſend zu erachten ſind; aber thöricht wäre es, zu verlangen, daß für ein ſpäteres Alter nichts mehr in ihnen zu verſtehen und zu finden ſei. Alles Aufzunehmende muß vielmehr ein Intereſſe für alle Bildungsſtufen, d. h. ein rein menſchliches, enthalten; es muß nicht bloß die Jugend, ſondern auch den Mann noch ergötzen.

Darum eignet ſich beſonders ein Theil von Uhland's Gedichten für die erſte Jugend. Alle weſentlichen und wahrhaft menſchlichen Stimmungen und Zuſtände des deutſchen Gemüths, das zu ſeinem

innerſten Grunde den ſinnenden und gedankenvollen Ernſt hat, aber deßhalb auch der vollſten Heiterkeit und friſcheſten Fröhlichkeit fähig iſt, hat er mit der tiefſten Innerlichkeit und klarſten Anſchaulichkeit zur Erſcheinung gebracht, ſo daß in ihm für die ganze Mannigfaltigkeit der verſchiedenen Lebensalter, Geſchlechter und Charaktere volle Befriedigung und Nahrung zu finden iſt. Schiller ſteht in den meiſten ſeiner Gedichte zu hoch über der erſten Jugend; nur zu leicht wird dieſe, weil ſie noch nicht einzuſehen vermag, wie das energiſche Pathos und die ergreifende Gewalt ſeiner Sprache in der Spannung der dargeſtellten Situation, oder der Tiefe und Schwere der hervorbrechenden Gedanken bedingt iſt, aus Mißverſtändniß Schiller's zum Gefallen an prunkvoller, hohler und leerer Declamation verführt. Aber auf die klarſte und leichteſte Weiſe offenbart ſich die Herrlichkeit ſeines Genius in den Räthſeln und Parabeln, in denen Alles, Gedanke, Anſchauung und Sprache, ganz von Poeſie durchdrungen iſt.

Denkſprüche und Fabeln ſind auszuſchließen, weil ſie in ein beſonderes Buch der Lehre gehören, da der didakiſche Zweck darin der vorherrſchende iſt, der neben dem lyriſchen als ein fremdartiger und ſtörender betrachtet werden muß. Auch kirchliche Lieder gehören nicht hieher.

Dieſen Grundſätzen gemäß enthält die vorliegende Schrift der Verfaſſer, außer einer gedankenreichen Einleitung, in drei Abſchnitten: Gedichte, Mährchen und Parabeln. Die Gedichte rühren meiſt aus des Knaben Wunderhorn und von Uhland her, einige von Schiller, Göthe und Hebel, damit die Schüler zugleich früh auf die geſchichtliche Entwickelung der Sprache aufmerkſam werden. Die Mährchen ſind aus den Hausmährchen der Gebrüder Grimm genommen; die Parabeln ſtammen, mit Ausnahme einer einzigen von Fr. Jacobs, von Krummacher her.

Die ganze Sammlung entſpricht den Zwecken, welche die Verfaſſer durch ſie anſtreben, in ganz vorzüglicher Weiſe.

6. Declamatorik, oder: vollſtändiges Lehrbuch der deutſchen Vortragskunſt, von **Ch. F. Falkmann** ꝛc. Erſter oder theoretiſcher Theil. Erſter Band. Hannover, bei Hahn, 1836. (1 Thlr. 8 gGr.)

Der Titel belehrt ſchon, daß Falkmann, ein Name von gutem Klange, mit dieſem Buche den Anfang macht mit der Herausgabe eines vollſtändigen Werkes über „Declamatorik", die der zweite Theil iſt ſeiner „praktiſchen Rhetorik", der Styliſtik als der erſten Abtheilung zur Seite ſtehend. Die „Declamatorik" iſt nicht bloß für Schüler, ſondern für gebildete Leſer aller Klaſſen beſtimmt. Sie wird aus einer theoretiſchen und einer praktiſchen Abtheilung beſtehen, von wel-

chen der erste Theil der ersteren erschienen ist und vorliegt. Er enthält die Einleitung zum Ganzen, den physiologischen Abschnitt der Declamatorik, und vom pädagogischen die declamatorische Grammatik — alles ausführlich und deutsch gründlich, wie man es von Falkmann gewöhnt ist. Darum in dem pädagogischen Theile: 1) vom Vortrage des Wortes; 2) des Satzes; 3) der Satzverbindung; 4) von der Art, wie der Vortrag den Sprachrhythmus zu behandeln hat. Daraus läßt sich etwas lernen. Es ist eine wahre Freude. Es ist wahrhaft deutsch. Der Deutsche ist ein Theoretiker. Hat er die Praxis nicht, so hat er doch die Theorie, das Wissen — das Wissen vom Leben. Er redet nicht, aber er weiß, wie man reden soll — sollte, wenn es möglich wäre. Das weiß er besser, als Franzosen und Engländer. Bei ihm daheim gibt es nur Kanzelredner. Aber wer weiß, ob er es nicht auch noch bis zur Praxis bringt. Studiren wir einstweilen eifrig die Theorie! — — —

Aus diesem Buche Falkmann's kann auch der gewöhnliche Lehrer Vieles lernen.*) Sein äußeres Thun ist lebenslang Sprechen. Darauf sollte er also doch wohl Werth legen. Es ist in der That der Mühe werth. Woher anders als vom unkräftigen, accentlosen, uneindringlichen Sprechen kommt es, daß Mancher keine Wirkung hervorbringt! Weil der Ausdruck fehlt, so fehlt auch der Eindruck. Jener sollte freilich eine Wirkung des ausgemünzten Charakters und der praktischen Durchbildung sein. Aber auch durch den Verstand läßt sich Manches erreichen. Darum nicht gesäumt! Energisches Lesen, energisches Sprechen — es ist unser energisches Handeln! —

7. Dichtersaal. Auserlesene deutsche Gedichte zum Lesen, Erklären und Vortragen in höhern Schulanstalten. Nach den Dichtern geordnet und herausgegeben von **M. W. Götzinger**, Lehrer an der Realschule in Schaffhausen. Leipzig, bei Hartknoch, 1832. (1 Thlr. 12 gGr.)

8. Deutsche Dichter. Erläutert von **M. W. Götzinger.** Für Freunde der Dichtkunst überhaupt, und für Lehrer der deutschen Sprache insbesondere. 2 Theile. Leipzig, bei Hartknoch. 1831 u. 1832. (4 Thlr. 12 gGr.)

*) Der Lehrer soll kein Schauspieler sein, sondern ein wahrer Mensch, der immer nur sich selbst spielt, nur er selbst ist. Aber darum kann er doch aus solchen Büchern wie: „Theorie der Schauspielkunst von **E. Thürnagel**, Heidelberg 1836" Vieles lernen. Es enthält über den Ausdruck beim Sprechen wichtige Bemerkungen. Wem daher meine „Anleitung zum Schul-Lesebuche" zu ernst ist, versuche es mit Thürnagel!

Mit diesen wichtigen, herrlichen Werken beschließen wir die Reihe der aufgeführten Schriften auf eine würdige Weise.

Das zweite ist ein Commentar zu dem ersten, hat aber auch einen selbstständigen Werth, als Sammlung literarhistorischer Untersuchungen und ästhetischer Zergliederungen.

Nach dem Verf. hat das Lesen deutscher Dichter folgende Zwecke:

1) es soll eine Geistesgymnastik sein. Was dem Philologen die Lateiner und Griechen sind, können die deutschen Dichter dem deutschen Jüngling werden. Der Verf. zeigt, wie ein vaterländischer Dichter gleich einem alten nach Sprache und Sachen erklärt, historisch und ästhetisch beurtheilt und zergliedert werden kann und soll. Auch dabei gibt es Gelegenheit zu Citaten und Belegen, Noten und Commentationes, Argumenten und Kritik, Grammatikalien und Realien, ja sogar zu Varianten. In der Einleitung zeigt der Verf. die Grundsätze, nach welchen ein Künstler verfährt. Für die eigentliche Sprachbildung liefern solche Zergliederungen, welche die Schönheit nicht verwischen, sondern, wo sie vorhanden ist, erst recht herausstellen, einen durch nichts zu ersetzenden Gewinn. Sie sind eine nothwendige Ergänzung des wissenschaftlich-grammatischen und rhetorisch-stylistischen Unterrichts; sie haben überdieß ein nationales Interesse. Man versteht einen Dichter noch nicht dadurch, daß man die Worte versteht.

2. Das Lesen unserer Dichter soll dem Schüler das Magazin großer, edler Gedanken aufschließen.

3. Es soll ein Erziehungsmittel für Charakterbildung und Entfaltung der schönen Menschlichkeit sein.

Ueber der Pflicht, im Leben zu wirken, und sich in ihm für dasselbe zu bilden, soll der Mensch nicht die Pflicht versäumen, sich in seinem Inneren eine Welt zu erbauen, in welcher er frei und glücklich lebt, wenn die äußere ihn drückt und stößt. Das Leben ist jedenfalls ein tüchtiger Erzieher, aber nicht immer ein guter; die Welt bildet auf jeden Fall den Charakter, aber nicht immer den schönen; Aus- und Ansichten lernen wir auf jeden Fall durch die Erscheinungen des Tages, aber nicht immer erfreuliche und würdige. Die Kunst tritt als Veredlungsmittel neben die Religion. Sie lehrt, auch auf solchen Feldern Vergnügen zu finden, die dem Auge des Alltagsmenschen unnütze und unzugängliche Steppen scheinen; sie lehrt, sich in der Welt der Ideen, der Weisheit und der Schönheit, der Anmuth und Erhabenheit zu ergehen und sich in ihr zu trösten, und diese Welt zu lieben, wenn sie auch keine Procente trägt.

4. Es soll eine Anleitung sein zum Lesen guter Schriftsteller überhaupt, und eine Schutzwehr gegen das Lesen schlechter Scribenten. Es soll den Geschmack bilden.

Der Verf. ordnet die Dichter nach den Dichtungsarten: epische, lyrische und elegische, Fabeldichter. Die Jugend soll die Dichter durch ihre Werke kennen lernen, darum mehrere von demselben hinter einander, jedes Mal ein Ganzes, nicht ein Bruchstück von ihm lesen, damit das Bild des Dichters klar hervortrete.

Am ausführlichsten behandelt der Verf. unseren Schiller.*) Jetzt aber setzen wir ihm ein Denkmal in Erz. Versäumen wir das Höhere nicht, seine Idealität in unser Herz und in das Gemüth unserer Jugend einzugraben. An einem Jünglinge, einem Manne, den Er nicht begeistert für Menschenliebe, Freiheit und Vaterland, und für alles große und edle Streben, an einem solchen ist gewiß nichts verloren.

„Und setzet ihr nicht das Leben ein,
Nie wird euch das Leben gewonnen sein."

*) Die Verehrung dieses herrlichen Mannes veranlaßt die Hinweisung auf: 1) „Schiller's Dichtungen nach ihren historischen Beziehungen und nach ihrem inneren Zusammenhange von Hinrichs. Erster, lyrischer Theil. Leipzig, bei Hinrichs, 1837. (1 Thlr. 18 gGr.) 2) Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke im Zusammenhange, von Dr. K. Hoffmeister in Kreuznach. Ein Supplementband zu Schiller's Werken. I. Stuttgart in der Balz'schen Buchhandlung 1837. (20 gGr.) 3) auf die Charakteristik Schiller's in W. Menzel's deutscher Literatur. 2te Auflage. Stuttgart, bei Hallberger, 1836. (6 Thlr. 12 gGr.) Das sind Worte der Begeisterung über den großen, deutschen Mann.

IV.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.

Wir wollen dieses Kapitel unter den drei Rubriken: Zweck des Sprachunterrichts (unter Sprache verstehen wir nur die Muttersprache), Methode des Sprachunterrichts, Lern- und Lehrmittel zu demselben vornehmen. Alles Andere wird sich dem Einen oder Anderen unterordnen oder einfügen.

I. Zweck des Sprachunterrichts.

Der Zweck des Sprachunterrichts in der allgemeinen Bildungsschule ist ein mehrfacher; es sind Zwecke. Wir können sie in solche zerspalten, welche die Fertigkeiten und die Leistungen in der Sprache, und in solche, welche die allgemeine Bildung befördern, oder in materiale und formale, obgleich beide einander nicht vollkommen ausschließen, beide auch oft zu derselben Zeit, und in einer Unterrichtsweise erreicht werden können. Aber je nachdem der eine oder der andere Gesichtspunkt vorherrscht, je nachdem spricht man von dem materialen oder dem formalen Zwecke, oder von ihnen in der Mehrzahl.

A. Die materialen Zwecke des Sprachunterrichts.

Wir beginnen mit dem niedrigsten.

1. Der nächste Zweck des Unterrichts der Muttersprache in der Volksschule ist der, daß jedes Kind seine Gedanken richtig niederschreiben lerne.

Diese Fähigkeit rechnet man heut zu Tage doch zu dem Minimum der Leistungen jeder ordentlichen Schule, wenn der Schulbesuch nicht gar zu unregelmäßig ist, und die Kinder nicht vor dem zwölften oder dreizehnten Jahre der Schule entzogen werden. Jedes Kind soll also die Regeln der Rechtschreibung praktisch erlernt, d. h. nicht gerade, die Regeln herzusagen und nachzuweisen, sondern nur anzuwenden, d. h. ohne Fehler zu schreiben verstehen. Dieses ist das Erste, Aeußere. Demnächst das Zweite, daß es seine Gedanken, aus seinem Lebenskreise, wie Leben und Schule ihn gegründet und erweitert haben, in richtigen Sätzen und einfachem Zusammenhange, klar, bestimmt und unzweideutig darzustellen wisse. Dahin gehört also die Fertigkeit: Briefe, Erzählungen, Beschreibungen und kleine Aufsätze des praktischen Leben, als Rechnungen, Quittungen, Bescheinigungen u. dgl. anfertigen zu können. Eine Schule, welche dieses unter den angegebenen Bedingungen nicht leistet, gehört in dieser Beziehung zu den schechten Schulen. Rechtschreibung und Fertigkeit in kleinen Aufsätzen des praktischen Lebens verlangen wir also von einer jeden Schule.

2. Der zweite, höhere, materiale Zweck des Sprachunterrichts ist der, daß das Kind die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lerne, und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen und selbst richtiger und mit höherem Bewußtsein zu sprechen.

Um die Schüller zu befähigen, grobe Verstöße gegen die Rechtschreibung zu vermeiden, dazu bedarf es nur weniger Sätze aus der Formenlehre und der Syntax der Sprache. Das Rechtschreiben beruht mehr auf Nachahmung, denn auf klarem Erkennen des Regelrechten und Regellosen, und es wird daher durch Aufmerksamkeit auf den Schreibgebrauch, und durch vielfache Uebungen gewonnen. Wenn man daher die Formenlehre und die Syntax, oder die Wort- und Satzformenlehre, überhaupt also das Formelle der Sprache, in einiger Ausdehnung lehrt, so hat man dem Sprachunterricht weitere Gränzen gesteckt, als zur Erreichung jenes niedrigsten Zweckes erforderlich ist.

Zuerst also lehrt man das Formelle der Sprache, welches ein Aeußeres ist: Wortarten, Silben (Wurzeln, Ableitungssilben, Biegungssilben ꝛc.), Laute, Declinations- und Conjugationsformen, Zusammensetzungsgebilde, dann Satzformen, die Arten der Sätze nach den verschiedenen Gesichtspunkten u. s. w. Die Kenntniß dieses Aeußeren hat schon an und für sich einigen Werth, indem es zu den Produkten und Erscheinungen des menschlichen Geistes gehört. Wie die Naturgeschichte die einzelnen Erzeugnisse der Natur betrachtet, mit einander vergleicht, und nach äußeren Merkmalen ordnet, in derselben Weise kann man sich auch mit dem Aeußeren der Sprache beschäftigen und nützliche Kenntnisse sammeln.

Aber dieses Aeußerliche ist zugleich der Leib oder der Träger eines Inneren, eines Geistigen, nämlich der Vorstellungen, Begriffe und Beziehungen, welche durch die Sprachformen dargestellt, und dadurch zur leiblichen Erscheinung gebracht werden. Das Wort ist eine Einheit von Laut und Begriff. Darum bleibt man bei dem vorliegenden Sprachunterricht nicht bei der Betrachtung des Aeußeren oder des Sprachleibes stehen, sondern man erforscht das Innere, den Sprachgeist. Dadurch kommen zu jenen äußeren Kenntnissen innere hinzu, welche das Wissen des Aeußeren erst lebendig und bildend machen. Ein jedes Volk legt seine Vorstellungen und Gedanken, seine Anschauungs- und Denkweise, und den ganzen Gehalt seines geistigen Lebens in seiner Sprache nieder. Darum eröffnet sich dem Schüler durch einen angemessenen Sprachunterricht der Blick in das Leben seines Volks, und in den Stand seiner Cultur, und er wird selbst dieser Cultur theilhaftig. Mit der Sprache empfängt er als ein inhaltreiches Vermächtniß die Resultate der Entwickelung seines Volkes. Begreiflicher Weise dringt so der Einzelne in den Geist der Sprache ein, und er wird dazu befähigt, mit vollkommener Klarheit und sicherer Bestimmtheit die Gedanken aufzufassen, welche Andere ihm sprechend oder schreibend vortragen. Das eigentliche Verständniß der Rede ist ihm eröffnet. Was er früher mit halbem oder wenigstens nicht ganz hellem Selbstbewußtsein, ohne genaue Unterscheidung des Aeußeren und des Inneren, des Zwecks und der Mittel, auffaßte, vollzieht er jetzt mit dem hellesten Selbstbewußtsein und voller Klarheit des Geistes. Die dargestellten Gedanken präsentiren sich seinem Geiste nicht nur in ihrer Gesammtheit, sondern auch in ihren Theilen, und in der gegenseitigen Beziehung der Theile zu dem Ganzen. Er zerlegt die Einheit der Rede in ihre mannigfaltigen Theile, und setzt sie wieder als lebendige Glieder zu dem organischen Ganzen zusammen.

Gleich fruchtbar wirkt ein solcher Sprachunterricht auf die Fertigkeit, seinen Gedanken die richtigste Form zu geben, sie mit einem ih-

nen entsprechenden Leib zu umkleiden. Würde dadurch auch nichts für den Reichthum der Vorstellungen und Gedanken selbst gewonnen, was jedoch wegen des innigsten Zusammenhanges des sprachlichen Aeußeren und Inneren Niemand behaupten wird, so erhebt sich Jeder, der mit klarem Selbstbewußtsein die Wort- und Satzformen wählt, schon dadurch über den großen Haufen der Menschen, dem dieses helle Selbstbewußtsein, dieses charakteristische Merkmal der Menschheit, abgeht, und, wenn auch richtig und deutlich, doch immer nur nachahmend oder gleichsam instinktmäßig seine Gedanken zur äußeren Erscheinung bringt. Ohne die Kenntniß der Sprachformen ist weder eine vollständige Auffassung aller in die Sprache niedergelegten Gedanken, und ihrer gegenseitigen Beziehung auf einander, noch eine anerkennenswerthe Genauigkeit, Schärfe und Präcision des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks möglich. Die Resultate eines solchen Sprachunterrichts sind darum unleugbar sehr groß.

B. Die formalen Zwecke des Sprachunterrichts.

Das zunächst Vorhergehende bezog sich zum Theil schon auf den Gesichtspunkt der formalen oder allgemein-menschlichen Bildung. Weil wir dabei den Gedankengehalt, den gegebenen oder darzustellenden, vorzugsweise in's Auge faßten, so nannten wir den Gewinn einen *materialen*. Aber unleugbar trägt ein guter Sprachunterricht außerordentlich viel zur allgemeinen Bildung des Menschen bei. Wie kann es anders sein, da die Sprache das Allgemeine ist, dessen sich der Geist nicht bloß zur Entäußerung und Mittheilung seiner Gedanken, sondern zur Fixirung, Feststellung und Umgränzung derselben für sich selbst bedient; da die Sprache unmittelbar den ganzen Vorstellungskreis eines gesammten Volkes, und mittelbar durch die Vorstellungen auch seine Gefühle und Handlungen darstellt! Wie der menschliche Geist eine unendliche, unerschöpfliche Tiefe in sich verbirgt, so erscheint auch jede Sprache als eine ganze Welt, oder als ein Meer mit unergründlicher Tiefe und unermeßlichem Umfange. Zwar muß man zugeben, daß die Vorstellungen nicht ganz nothwendig an das Wort gebunden sind (man müßte sonst den Taubstummen alle Gedanken absprechen); aber zur vollständigen Klarheit gelangen die Vorstellungen gewiß bei uns, die wir von Jugend auf der hohen Gabe der Sprache theilhaftig geworden sind, nur dadurch, daß wir sie in Worte kleiden. Ja, um genauer zu sprechen, mit den Gedanken entstehen unmittelbar die Worte, auch wenn wir

sie nicht hörbar machen. Wie der Mensch aus zwei verschiedenen Principien: Seele und Leib, besteht, so ist es auch mit dem Worte, dieser Einheit von Begriff und Laut, und wenn man auch jenen in der Abstraction als das Frühere oder die Ursache betrachtet, so kommt er doch nicht ohne das Zweite, den Laut, zur Erscheinung. Ohne das Wort oder die Sprache ist darum eine sichere Auffassung und Darstellung der Gedanken gar nicht möglich. Wer sich daher geistig bilden will, durch Empfangen und Erzeugen, receptiv und productiv, bedarf dazu der Sprache, und ein helles Verständniß der Welt des eignen und des fremden Geistes ist ohne Kenntniß der Sprache gar nicht möglich. Darum hält man mit Recht den Sprachunterricht für das allgemeinste, umfassendste Bildungsmittel des jugendlichen Geistes.

Wir könnten uns nun in eine genaue Aufzählung der Einwirkung eines bildenden Sprachunterrichts auf die verschiedenen Geistesvermögen, deren Aufstellung und Annahme man doch nicht ganz entbehren kann, a.s: Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand, Combinationsvermögen, Urtheilskraft, oder auch auf Gefühl und Willensvermögen, da die Sprache ja auch der Träger der Gefühle und Willensbestrebungen ist, einlassen; allein es bedarf dessen, nach dem Bisherigen, Allgemeingültigen, nicht weiter. Statt dessen wollen wir lieber noch eine Vergleichung zwischen Sprache und Mathematik anstellen.

Zu den vorzüglichsten formalen und intensiven Bildungsmitteln des Geistes gehören bekanntlich auch die mathematischen Wissenschaften. In welchem Verhältniß steht nun die Bildung durch Mathematik zu der Bildung durch Sprache?

Die Geistesthätigkeiten, welche durch mathematische Gegenstände erregt werden, gehören vorzugsweise dem inneren Anschauungsvermögen, der productiven Einbildungskraft und dem Verstande (dem Combinations-, Abstractions-, Reflexions-, Urtheils- und Schlußvermögen, mit einem Worte dem Verstande) an. Die übrigen Vermögen des Geistes werden nur entfernter oder mittelbarer Weise dadurch angesprochen. Dagegen erregt ein bildender Sprachunterricht den ganzen Geist, auch die obengenannten Vermögen, wenn auch nicht in so entschiedener, energischer Weise als die Mathematik. Das Sprachstudium fördert daher mehr die allseitige Bildung, Mathematik bildet mehr einseitig, wenn auch auf ihrem Gebiete intensiv tiefer. Dazu kommt, daß die Mathematik überall zu entschiedener Gewißheit und absoluter Wahrheit führt; in der Sprache dagegen fehlt sehr häufig diese Entschiedenheit; man muß sich oft mit Annäherungen an die Wahrheit, ungefähren Begriffsbestimmungen, mit Analogien und Wahrscheinlichkeiten begnügen. Wenn dieses in Betreff der Entschiedenheit und Sicherheit der Ausbildung als ein Mangel des Sprachstudiums aufgefaßt

werden muß, so erscheint diese Eigenthümlichkeit auf der anderen Seite wieder als ein Vortheil, indem die Sprache dadurch der Natur der übrigen Lebensverhältnisse sich nähert, in welchen auch weit häufiger nach Wahrscheinlichkeit und vermutheten Voraussetzungen, als nach untrüglichen Vordersätzen geurtheilt und gehandelt werden muß. Die Bildung und Sprache gewährt darum vorzugsweise eine Bildung für's Leben, wie es ist. Entschiedenheit und Festigkeit der Ansichten und des Charakters ist mehr ein Ergebniß mathematischer Bildung. In solcher Weise ergänzen beide hochwichtige Gegenstände einander, und die Bildung der Jugend ruht daher zum großen Theile auf den beiden Pfeilern: Sprache und Mathematik. —

II. Methode des Sprachunterrichts.

Hier ist es unsere Aufgabe, die weiter oben aufgestellten allgemeinen Unterrichtsgesetze auf die deutsche Sprache anzuwenden. Denn die Methode eines Gegenstandes wird sowohl durch die Natur der Entwickelung des menschlichen Geistes als auch durch das Object bestimmt, mit welchem sich der Unterricht beschäftigen will. Wir haben daher zuerst besonders darauf zu sehen, wie es mit der Sprachkenntniß des Schülers steht, wenn er die Schule betritt, und wie sich daran ein natur- und sachgemäßes Verfahren anschließt.

Die ersten Anfänge der Erlernung der Muttersprache ziehen sich in das geheimnißvolle Dunkel des Lebens der ersten Jahre zurück. So wie der Geist allmählig aus seinem Schlummer erwacht, und die Sinne sich zur Aufnahme äußerer Wahrnehmungen mehr und mehr öffnen, ahmt der junge, im Werden begriffene Mensch (abgesehen von der Wortschöpfung, die bei kräftigen Kindern vorkommt) im zweiten Jahre seines Lebens einzelne Lautgebilde und Worte nach, die sein Ohr vom Munde der Mutter vernimmt, womit die Entwickelung des für geistige Bildung unendlich wichtigen Sprechprocesses begonnen hat. Keiner weiß sich dieses Anfanges, noch auch der sich an ihn anschließenden nächsten Stufen zu besinnen; Keiner hat eine Vorstellung von diesem dunkeln Zustand des Bewußtseins, in welchem der junge Mensch sich selbst nicht einmal bestimmt von anderen Dingen der Umgebung unterscheidet. Aber mit bewundernswürdiger Schnelligkeit lernt das gut organisirte und freundlich angesprochene Kind eine Menge von Worten und kleinen Sätzen, und seine Freude an der Darstellung der inneren

Welt wird oft so groß, daß es eigene Worte bildet, mit deren Aussprache es sinnige Aeltern erfreut und beglückt. Kurz, die Erlernung der Muttersprache geschieht mit dunklem Bewußtsein, gleichsam in instinktartiger Nachahmung, bis zum vollkommen geläufigen Sprechen über alle gewonnenen Vorstellungen, natürlich ohne Unterscheidung der einzelnen Theile der Lautgebilde, welche es producirt, ja ohne Ahnung des organischen Zusammenhanges zwischen Denken und Sprechen. Da dieses der naturgemäße Weg ist, auf welchem jeder Mensch seine Muttersprache erlernt, so entnehmen wir daraus die erste Regel für die Methode des Sprachunterrichts:

1) Führe dem Kinde alle Erscheinungen der Sprache, die es lernen soll, in der Weise vor, wie das Leben es von Anfang an thut, durch mündliche Darstellung unmittelbarer Wahrnehmungen, durch Sprechen und Lesen.

Durch diese und die folgende Regel trennen wir die Methode des Unterrichts in der Muttersprache ganz von der Belehrung über fremde Sprachen. Denn der Standpunkt und das Verhältniß des Kindes zu beiden ist ja durchaus wesentlich verschieden. Fremde Sprachen sind, wie das Wort ja vernehmlich genug sagt, dem Geiste fremd, sind außer ihm; die Muttersprache aber besitzt ein siebenjähriges Kind schon in einigem Grade, sie ist sein geistiges Eigenthum geworden, es hat sie mit der Muttermilch eingesogen, es existirt gar nicht ohne dieselbe. Darum kann und darf auch die eine nicht in der Art der andern behandelt werden. Die Muttersprache erlernt jeder Mensch unmittelbar mit der anschaulichen Auffassung äußerer Erscheinungen und innerer Zustände; sie verbindet sich daher auch mit diesen sinnlichen Wahrnehmungen, so daß diese die Worte, die Worte jene unmittelbar vor das Bewußtsein führen, als durchaus zusammengehörige, wechselbeziehliche (correlative) Dinge. In den Anfängen einer fremden Sprache hat das einzelne Wort, welches erlernt werden soll, gar nicht eine unmittelbare Beziehung zu den Dingen und Vorstellungen, sondern eine mittelbare, durch die diese Dinge und Vorstellungen bezeichnenden Worte der Muttersprache. In der fremden Sprache stellt sich jedes einzelne Gebilde, jedes Wort z. B., getrennt für sich dem Geiste dar, und muß als solches erlernt werden; in der Muttersprache aber faßt der Geist das Ganze, einen ganzen Satz, zugleich auf, der einen Gedanken ausdrückt, und alles Sprechen darin geschieht in beständiger Darstellung von Urtheilen, also immer in ganzen Sätzen. Darum setzen wir in der ausgesprochenen Regel fest, daß die Muttersprache nicht gelehrt werden soll wie eine fremde Sprache (— ob und in wie

fern eine fremde Sprache gelehrt und gelernt werden kann. wie die Mutterſprache, gehört nicht hieher —) alſo nicht mit Betrachtung einzelner Lautgebilde, nicht auf dem Wege der Reflexion oder der verſtandesmäßigen Betrachtungsweiſe, ſondern durch praktiſche Beiſpiele, d. h. durch Vorführung von verſtändlichen, wo möglich auf dem Wege der Anſchauung gewonnenen Gedanken in den Worten und Sprachformen, die man dem Schüler noch aneignen will. Dieſes nämlich iſt in dem geſammten Unterricht der Mutterſprache die erſte Hauptſache, daß ſich der Schüler auf praktiſchem Wege der Redeformen bemächtigt, daß ſie ihm zuerſt nie allein für ſich, ſondern ſtets in dem organiſchen Verbande mit dem Zuſammengehörigen und in Darſtellung eines ihm deutlichen Gedankens, alſo Form und Stoff immer zugleich gegeben werden. Das Erſte und Wichtigſte iſt alſo überall die praktiſche Befähigung, das durch die Redeformen Ausgeſprochene zu verſtehen, und ſich derſelben in richtiger Weiſe, d. h. ſo, wie gebildete Leute zu ſprechen pflegen, zu bedienen. Das Können iſt alſo hier die Baſis, die wir beim Anfange des Unterrichts theils ſchon gelegt finden, theils noch feſter zu legen ſuchen. Wir ſetzen in dieſem Unterricht den Gang der Natur fort, eignen dem Schüler durch unſere mündliche Rede, über wirkliche Gegenſtände, durch aufmerkſames Leſen paſſender Leſeſtücke, durch mündliche Uebungen und durch ſchriftliche Darſtellungen die Fertigkeit an, die Redeformen recht zu verſtehen, und ſprechend und ſchreibend das Rechte mit möglichſter Geläufigkeit zu thun. Auf die Sprechfertigkeit des Schülers legen wir überall den größten, entſchiedenſten Werth, auf die Fertigkeit, geläufig, wohlklingend, deutlich, beſtimmt, mit Ausdruck und mit Nachdruck zu ſprechen, und wir benutzen nicht nur die dem Sprachunterricht gewidmeten, ſondern alle anderen Lehrſtunden, jeden Sachunterricht dazu, dem Schüler dieſe, für die Entwickelung ſeines Geiſtes namentlich für Intelligenz und Charakterbildung, und für das Leben unendlich wichtige Fertigkeit anzueigen. Wir hören ja einen Menſchen hundertmal, ehe wir ihn einmal leſen. Schon darum geht die Gewandtheit im Sprechen über alles Andere.

Haben wir nun dem Schüler in der Sprache das Verſtehen und Können angeeignet, ſo tritt das Bedürfniß des Wiſſens, die Aufklärung des Bewußtſeins über das, was mehr oder weniger dunkel vollzogen wird, hinzu, und wir ſtellen daher als zweite Regel auf:

2) Bringe dem Schüler nun die Sprachformen, deren er ſich mit Geläufigkeit bedient, zum Bewußtſein durch Zergliederung, alſo auf dem analytiſchen Wege!

Wenn wir dieſe Regel als zweite aufſtellen, ſo iſt damit nicht geſagt, daß ſie erſt dann gebraucht werden ſoll, wenn die Sprechfertigkeit des Schülers einen hohen Grad erreicht hat; vielmehr kann die Anwendung der zweiten alsbald eintreten, wenn dem Schüler nur irgend eine entſprechende Uebung geläufig geworden iſt. Aber dieß iſt unſere Meinung, daß die Uebung jederzeit der Reflexion und dem Bewußtſein über die Erſcheinung vorhergehe. Der Schüler ſoll die Mutterſprache erſt können, bevor er ſich zum Bewußtſein über die Formen und Geſetze, die darin liegen, erhebt. Der rohe Haufen der Menſchen gelangt dahin nie. Es iſt auch ſchon recht dankens- und anerkennenswerth, wenn es erſt einmal dahin kommt, daß Alle richtig ſprechen und ſchreiben. Aber zum Weſen der Bildung eines Menſchen gehört es, daß er nicht nur richtig verfahre, ſondern auch die Regeln und Geſetze kenne, welchen das Verfahren unterſteht. Das richtige Verſtehen und Verfahren, das unmittelbare, nicht durch Regeln, ſondern durch Anſchauen und Denken, in dem Leben und in der Schule durch Sachunterricht erlernte Können iſt und bleibt jedoch die erſte und nächſte Hauptſache. Hat man dieſe erzielt, dann kommt das Andere.

Nun haben wir feſtgeſtellt, daß dieſes Bewußtſein (ein eigentliches Lernen kann man es nicht nennen, denn der Schüler kennt ja ſchon die Formen, wenn er ſie auch noch nicht ordnen, von einander ableiten kann ꝛc) auf dem zergliedernden oder dem analytiſchen Wege zu entwickeln ſei. Ganz natürlich. Denn die Sprache, die der Menſch ſpricht, iſt ein Ganzes; er ſpricht nie einzelne Wörter ohne Sinn und Bedeutung, ſondern ſtets Worte, Sätze, Urtheile und Gedanken aus. Das organiſche Ganze iſt ihm daher zuerſt bekannt, vor allem Einzelnen. Da man nun nach früherer Feſtſtellung überall von dem Bekannten auszugehen, an dieſes das Unbekannte anzuſchließen und, wo möglich, aus ihm zu entwickeln hat; ſo beginnt man alſo mit der Betrachtung einzelner kleiner Ganzen, welche der Satz darſtellt. Die Theile deſſelben bis zu den einfachſten, den Elementen, mit welchen der Zergliederungsproceß aufhört, können nur auf dem analytiſchen Wege gefunden werden. Dieſes eine Beiſpiel möge es anſchaulich klar machen, daß dieſer Unterrichtsgang in der Mutterſprache überall vorherrſcht: zuerſt praktiſche Einübung, dann Erhebung der Formen zu klarem Bewußtſein; erſt Können, dann Wiſſen; erſt Sprechübungen, dann Sprachübungen; erſt Praxis, dann Theorie und zwar auf dem analytiſchen Wege.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die einzelnen zuſammengehörigen, einander ähnlichen Sprachformen neben einander geordnet und mit einander verglichen werden; aber auf dergleichen Specialien können wir

uns hier bei Aufstellung der allgemeinen Regeln für den Sprachunterricht nicht einlassen. Wir müssen erst die Hauptgesichtspunkte feststellen, und Einzelnes für das folgende Kapitel versparen.

Ist nun auf dem zergliedernden Wege das Einzelne zum Bewußtsein gebracht, so befolgt man bei der Fortsetzung des Unterrichts die dritte Regel:

3) Verbinde mit der Zergliederung die Zusammensetzung in praktischen Uebungen nach gestellten Bedingungen, also synthetisch!

Das ist das Zeichen eines guten Unterrichts, wenn die Uebungen mannigfaltig sind, und überall Lernen und Einsicht mit Uebung und Fertigkeit verbunden wird. So hier. Zu allererst Nachahmung; dann Wissen; nun wieder Uebung. Sobald nämlich irgend eine Sprachform zu klarem Bewußtsein erhoben ist, läßt man dieselbe wieder in den organischen Verband einfügen, indem man angibt, in welcher Weise es geschehen soll, d. h., man stellt die Bedingungen der einzelnen Aufgaben. Wenn z B. die verschiedenen Casusendungen aus dem Satze herausgehoben, und zur vereinzelten Betrachtung hingestellt worden sind, so wird verlangt, daß Sätze gebildet werden, in welchen die verschiedenen Casusformen vorkommen. Oder wenn aufgesucht worden, in welchen Fällen man sich der Conjunctivformen bedient, so stellt man die Aufgabe, daß Satzverbindungen gesucht oder gemacht werden, welche den einzelnen Fällen entsprechen. So überall, durch den ganzen Sprachunterricht hindurch, Wissen und Können, Lernen und Ueben mit einander verbindend, damit das Eine das Andere ergänze. Von dem Thun geht man aus, und mit dem Thun endigt man auch. Das Erste geschieht ohne klares Bewußtsein, das zweite mit demselben. Zwischen Beiden liegt die Reflexion in der Mitte. Zum Thun an und für sich ist sie also nicht nöthig; wohl aber zum bewußten Thun.

Die vierte und letzte allgemeine Regel ist die:

4) Verbinde die Betrachtung des Aeußeren immer mit dem Inneren, die Form mit dem Inhalte!

Der Sprachunterricht hat es zunächst mit dem Aeußeren, mit den Formen, mit dem Sprachleib zu thun. Aber man vergesse nie, daß der Leib nur um des Geistes willen vorhanden ist, daß die Seele mehr gilt als der Leib, daß die Kenntniß der Formen an und für sich keinen selbstständigen Werth hat, daß man sie daher nie ausschließlich zum Gegenstande der Betrachtung machen muß. Immer und überall

ſuche man ihre Bedeutung, die Vorſtellungen oder Beziehungen auf, die durch ſie ausgedrückt werden, und die Beziehungen der einzelnen Formen und der dadurch dargeſtellten Vorſtellungen zu einander. Unerträglich nüchtern, abſtract und rein äußerlich wird ſonſt der Sprachunterricht, nur extenſiv, nicht intenſiv bildend. Die ſtete Verbindung des Inhalts mit der Form nöthigt den Lehrer, den einzelnen Redetheil oder eine einzelne Redeform nie allein für ſich, ſondern ſtets in ihrem organiſchen Verbande mit allem Anderen, alſo in dem lebendigen Satze zu betrachten, das Einzelne ſtets auf das Ganze zu beziehen, wodurch allein es auch in ſeiner Weſenheit aufgefaßt werden kann. Nur in ſolcher Weiſe iſt ein bildender Sprachunterricht möglich.

Es wird wohlgethan ſein, dieſen allgemeinen Regeln noch einige ſpeciellere, oder Rathſchläge für die Lehrer der Volksſchulen, für die wir zunächſt ſchreiben, anzureihen, bevor wir zur Darſtellung der wichtigſten Lehrmittel übergehen.

Wir wollen darum zuerſt bemerken, daß es eine ungebürliche und ungerechte Forderung iſt, wenn Jemand nicht nur verlangt, daß über den Sprachunterricht die Regeln in einer ſolchen Beſtimmtheit und Vollſtändigkeit aufgeſtellt werden, daß der einzelne Lehrer ſich unbedingt darnach richten könne, ohne etwas wegnehmen oder zuſetzen zu müſſen; ſondern auch, daß Lehrgang und Ausarbeitung deſſelben ganz und gar für ihn und ſeine Verhältniſſe paſſen. Wer Solches verlangen wollte, verkennt ganz und gar die Natur der Sprache und ihren unendlichen Reichthum, und er beachtet nicht die zahlloſe Mannigfaltigkeit der Verhältniſſe. Es iſt rein unmöglich. Am allerwenigſten läßt ſich die Sprache ſo beſtimmt behandeln und zuſchneiden. Ein ſprachlicher Lehrgang für Gymnaſien paßt vielleicht nicht für die beſtehenden Bürgerſchulen, dieſe verlangen wieder Anderes, als die Volksſchulen, und eine gehobene Volksſchule Anderes als eine beſchränkte u. ſ. w. Aus dieſem Umſtande erklärt ſich zum Theil die beim erſten Blicke auffallende Erſcheinung, daß wir noch bis zum heutigen Tage keine Sprachlehre, keinen Leitfaden für den Unterricht in der Mutterſprache beſitzen, der ſich des allgemeinen Beifalls der Stimmfähigen zu erfreuen gehabt hätte. Auch ſcheint es, daß wir einen ſolchen noch ſo bald nicht zu erwarten haben. Um ſo weniger alſo kann man dem einzelnen Lehrer in Betreff des Sprachunterrichts, den er ſeinen Schülern ertheilen will, ſolche Vorſchriften geben, daß er des eigenen Urtheils entbehren könne. Ich kann daher die nachfolgenden Winke auch nur der Prüfung anempfehlen.

1) **Befriedige, in Betreff des Sprachunterrichts, zuerst die wichtigsten und nothwendigsten Bedürfnisse deiner Schüler, ehe du an das Weitere denkst!**

Die Sprache hat ein unendliches Feld, und man kann den Grund so tief suchen oder legen, daß man Blüthen und Früchte nimmer zu sehen bekommt. Aber das sei ferne! Man erforsche die Verhältnisse der Schüler, und richte darnach das Verfahren ein! Sehr viel kommt dabei auf die Länge der Zeit, die sie in der Schule zubringen werden, auf die Regelmäßigkeit des Schulbesuches, auf den Stand der Eltern ꝛc. an. Verlassen die Schüler mit dem zehnten Jahre die Schule, so wird einer großen Zahl derselben kaum mehr als die Fertigkeit, einen Satz richtig zu schreiben, anzueignen sein. Und wenn ein Kind dem Bauern- oder Handwerksstande angehören wird, so ist ihm vor allen Dingen die Fertigkeit, praktische Aufsätze über Angelegenheiten des Lebens anfertigen zu können, anzueignen. Erst wenn das absolut Nothwendige, das Unentbehrlichste, erstrebt ist, erst dann beginnt man den weiteren Ausbau.

2) **Lege deinem Unterricht in der Muttersprache einen bestimmten Leitfaden zu Grund!**

Wir haben diesen Rath oben schon im Allgemeinen gegeben. Für den Sprachunterricht hat er eine besondere Wichtigkeit, weil man sich in keinem Gebiete so leicht in's Weite und Breite verliert, als in dem Sprachunterricht. In jedem andern Unterrichtszweige, in der Geographie, Naturgeschichte, Zahlenlehre ꝛc., sind dem Lehrer natürliche Gränzen gesteckt, die ihm, selbst wenn er sich einmal verirrt hätte, wieder auf den rechten Weg helfen. Aber in der Sprache ist das nicht so. Darum thut es hier zumal Noth, sich einem sicheren, erfahrenen Führer anzuvertrauen, bis man vielleicht später dazu gelangt, sich selbst einen neuen Weg bahnen zu können.

Ob es nun auch wohlgethan sei, dem Schüler selbst ein Aufgabebüchlein in die Hand zu geben, läßt sich nicht allgemein bestimmen. In der Regel bin ich dafür. Der Lehrer braucht nichts Unnützes zu diktiren, oder er erspart wenigstens Zeit (eine unendlich wichtige Rücksicht!), die Schüler können unmittelbar nach ertheiltem mündlichen Unterricht zu stiller Selbstbeschäftigung übergehen, der Privatfleiß ist bestimmt geregelt, und die Willkür des Lehrers in der Auswahl des Stoffes ist in heilsamer Weise beschränkt, wenn auch nicht unmöglich gemacht, da ja auch Manches von dem Stoffe des Uebungsbuches weggelassen oder zugesetzt werden kann. Wenn daher ein Lehrer in dem Sprachunterrichte mehrere Abtheilungen in demselben Zimmer versammelt hat, so rathe ich unbedingt zum Gebrauche eines Uebungsbüchleins

Auch in der Sprache „macht Uebung den Meister". Darum werden wir in dem folgenden Abschnitt mehrere empfehlenswerthe Aufgabebüchlein namhaft machen.

3) Halte mit unüberwindlicher Zähigkeit auf Genauigkeit, Vollständigkeit und Reinlichkeit der schriftlichen Arbeiten!

Es ist beinahe unglaublich, welche eigentliche Liederlichkeit manche Schüler oder gar Schülerinnen sich in Betreff der schriftlichen Ausarbeitungen und der äußeren Erscheinung der Bücher zu Schulden kommen lassen. Die Arbeiten werden halb gemacht, mit sichtbarer Flüchtigkeit und schlecht niedergeschrieben, die Bücher durch Dintenflecken besudelt, die Correctur wird nicht nachgesehen, die angestrichenen Fehler werden nicht verbessert ꝛc. Wo das von einem, eben erst in die Schule eingetretenen Schüler geschieht, da findet die Sache Entschuldigung. Wenn es aber nicht bald anders wird, und nicht Regel ist, daß die Kinder an Genauigkeit, Vollständigkeit und Reinlichkeit gewöhnt werden, da trifft den Lehrer der ernsteste Tadel. Was soll daraus werden, wenn ein Kind keine Scham und Scheu hat, mit solchen offenen, auf der Hand liegenden Beweisen von Leichtsinn vor den Lehrer hinzutreten? Muß dieß nicht den nachtheiligsten Einfluß auf den ganzen Charakter des Kindes ausüben? Wie wird ein in so schlechten Angewöhnungen aufgewachsenes Kind auch in andern Dingen Nachlässigkeit, Leichtsinn und Liederlichkeit offenbaren! Darum nehme man es mit diesen Erscheinungen recht ernst und streng. Es kommt nicht darauf an, daß viel gemacht werde; aber was gemacht wird, muß gut, d. h. nach den Kräften des Kindes — gut gemacht werden. Reinlichkeit der Handschrift und des Schreibebuches liegt jeder Zeit innerhalb der Gränzen des Vermögens der Kinder.

4) Suche die Kinder bei ihren Arbeiten vor Fehlern zu bewahren, corrigire aber demnächst auch die Arbeiten mit Sorgfalt!

Es liegt auf der Hand, daß es besser ist, die Kinder so zu leiten und zu belehren, daß sie keine Fehler machen, als dieselben hinterher zu verbessern. Es ist daher nicht genug, die Schüler schriftliche Arbeiten anfertigen zu lassen, sondern der Unterricht muß sie vorher so weit geführt haben, daß sie die aufgegebenen Arbeiten ohne Fehler machen können. Damit ist aber noch nicht gesagt, daß ihnen nicht auch absichtlich fehlerhaft ausgeführte Aufgaben vorgelegt werden dürften, damit sie dieselben verbessern. Vielmehr kann dies eine ganz gute Uebung sein. Leider nur bestand ehemals ein großer Theil, wo nicht das Ganze der

schriftlichen Arbeiten, in der Verbesserung fehlerhafter Beispiele. Das war denn freilich sehr verkehrt. Soll die Sicherheit des Urtheils der Schüler geprüft werden, so eignet sich dazu ein absichtlich fehlerhaft an die Schultafel geschriebenes Thema recht gut. Zur Prüfung der Reife des Urtheils, sage nicht, nicht zur Uebung. Das Einüben muß an dem Richtigen, nicht an dem Unrichtigen geschehen. Das Musterhafte werde zur Anschauung gebracht, nicht das Fehlervolle oder gar Schlechte!

Hat nun ein Kind seine Arbeit nach Kräften gemacht, so hegt es auch die gerechte Erwartung, daß der Lehrer sie nicht nur ansehe, sondern durchsehe und auf die Fehler aufmerksam mache. Denn das Kind arbeitet in seiner Meinung nicht für sich, sondern für den Lehrer. Würdigt er nun die Arbeiten keiner genauen Durchsicht, so glaubt das Kind entweder, umsonst zu arbeiten, oder es wird wenigstens gewiß nicht mit rechter Aufmerksamkeit und Lust arbeiten. Ob nun der Lehrer es für's Beste hält, die Fehler selbst zu verbessern (?), oder nur (mit rothen Strichen) anzustreichen, damit der Schüler die Verbesserung selbst vornehme, oder (zuweilen) die Bücher umtauschen und von den Schülern selbst die Fehler aufsuchen zu lassen, muß dem Lehrer selbst überlassen werden. In solchen Verfahrungsweisen muß man sich zum Theil nach den Umständen richten. Aber in jedem Falle muß die Correctur geschehen und der Schüler angehalten werden, sich die gemachten Fehler zu merken, oder eine fehlerlose Abschrift in einem Reinheft anzufertigen ꝛc.

III. Lern- und Lehrmittel für den Sprachunterricht.

Wir theilen die über den Unterricht in der Muttersprache namhaft zu machenden Schriften in Lern- und Lehrmittel, d. h. in solche, aus welchen der Lehrer wichtige Kenntnisse und Ansichten schöpfen kann, ohne daß sie ihm als Leitfaden dienen können, und in solche, die in letzterer Hinsicht zu empfehlen sind, sei es als Leitfaden für den Lehrer, oder als Uebungsbuch für die Schüler. Wir können sie auch unter die beiden Rubriken der wissenschaftlichen und der pädagogischen Werke vertheilen. Nur die letzteren sind nach didaktischen oder unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet. Beide Eintheilungen fallen ungefähr zusammen, und wir haben keinen Grund, sie auseinander zu halten.

A. Wissenschaftliche Werke.

Von diesen machen wir, unseres praktischen Zweckes wegen, nur wenige namhaft. Wir wählen ihrer zwei aus, zur Charakterisirung der beiden verschiedenen Richtungen, welche die Sprachforschung genommen hat. Die erste von Grimm hat den historischen, die andere von Becker den rationellen Weg eingeschlagen. Die historische Sprachforschung untersucht den Gang, den die Entwicklung der Sprache von den Anfängen an, so weit sich diese in Schriftwerken rückwärts verfolgen lassen, bis zur heutigen Zeit genommen hat und stellt die Resultate zusammen. Die rationelle Sprachforschung geht von allgemeinen Ansichten oder Principien aus, um aus denselben die Gesetze und Erscheinungen der Sprache zu entwickeln. Das bedeutendste, von ungeheurer Gelehrsamkeit zeugende Werk der historischen Sprachforschung ist dieses:

1. Deutsche Grammatik von Dr. Jacob Grimm ꝛc. Göttingen, Dieterich'sche Buchhandlung. Drei Bände. (1ster zweite Auflage.) 1822 — 1831. (12 Thlr. 18 gGr.)

Der erste Band (1082 Seiten) handelt zuerst, bis S. 596, von den Buchstaben, dann von den Wortbiegungen; der zweite Band handelt auf 1020 Seiten die Wortbildung ab.

Dieses Werk ist, wie aus dem Inhalte schon hervorgeht, nur für den gelehrten Sprachforscher geschrieben, wird daher auch dem Elementarlehrer hiermit nicht empfohlen. Eher kann der gebildete Elementarlehrer schon das folgende, bedeutendste Werk der rationellen Sprachforschung benutzen:

2. Organism der Sprache, als Einleitung zur deutschen Grammatik. Von Dr. K. F. Becker ꝛc. Frankfurt a. M., Hermannsche Buchhandlung, 1827. — Auch unter dem Titel: Deutsche Sprachlehre ꝛc. Erster Band. (2 Thlr.)

Becker stellt in diesem Werke die Sprache als ein Product zweier Principien, des logischen und euphonischen oder phonetischen, auf, als ein aus der Natur des denkenden Menschengeistes nach einem in ihr liegenden genetischen oder erzeugenden Gesetze mit Nothwendigkeit hervorgegangenes harmonisches, organisches Ganze, als einen Organismus. Früherhin war man mehr gewohnt, die Sprache als ein aus bewußter Reflexion entstandenes, mit Absicht erfundenes Werk zu betrachten. Diese Ansicht widerlegt Becker mit siegender Kraft, indem er in seinem Organism die Physiologie der Sprache aufstellt. Becker's Organismus ist im Buchladen vergriffen; eine zweite Auflage wird erwartet.

Früher hatte Becker einen Theil dieſes Werkes, die Wortbildung, als Vorläufer des Ganzen, ſchon weitläufiger behandelt in einer Schrift, welche das vierte Stück der „Abhandlungen des Frankfurtiſchen Gelehrtenvereines für deutſche Sprache" füllt, unter dem beſonderen Titel:

„Die deutſche Wortbildung, oder die organiſche Entwicklung der deutſchen Sprache in der Ableitung. Frankfurt a. M., Verlag der Hermann'ſchen Buchhandlung, 1824." (2 Thlr. 12 gGr.)

Mit wahrhaft muſterhafter Deutlichkeit entwickelt dieſer ausgezeichnete Sprachforſcher in beiden Werken ſeine neuen Anſichten, und wirkte dadurch für eine naturgemäßere Anſicht und Behandlung des deutſchen Sprachunterrichts auf das Vortheilhafteſte und Erfolgreichſte ein. In allen beſſeren neueren Lehrſchriften über die Mutterſprache ſind die Früchte dieſer Forſchungen ſchon zu ſchauen, und keinem Lehrer, der ſich auf den Standpunkt der jetzigen wiſſenſchaftlichen Darſtellung der Sprache erheben will, kann das fleißigſte Studium der genannten Werke erlaſſen werden. Für die unmittelbare praktiſche Anwendung aber ſind ſie nicht geſchrieben. Sie dienen zunächſt der Wiſſenſchaft, mittelbar dem Unterricht.

B. Pädagogiſche oder unterrichtliche Werke.

Dieſe ſind entweder für den höheren oder für den niederen Unterricht geſchrieben. Die erſteren können wir nicht übergehen, werden aber, unſeres nächſten Zweckes wegen, am längſten bei den andern verweilen. Ganz ſcheiden wir von unſerm Gebiete diejenigen Grammatiken, welche nach dem alten Zuſchnitte der lateiniſchen Grammatiken ausgearbeitet ſind. Wir rechnen dazu nicht bloß die Grammatiken von Adelung, Moritz, Heynatz, Bauer, Splittegarb, ſondern auch die vielbekannten und vielbenutzten Schriften von Heyſe und Heinſius, ungeachtet ihrer Verbeſſerungen in den vielfachen Ausgaben. Wir wollen dieſen Werken keineswegs allen Nutzen abſprechen; aber für veraltet halten wir ihre Form, welche, wie geſagt, von den lateiniſchen Grammatiken hergenommen iſt. Wir haben gezeigt, daß die Mutterſprache nicht wie eine fremde Sprache behandelt werden dürfe. Darum genügt auch eine einer fremden Sprache abgeborgte Darſtellungsweiſe nicht für die Mutterſprache, und da wir Schriften beſitzen, welche mit größerer Selbſtſtändigkeit und Freiheit die Sprache behan-

deln, ſo zählen wir die Schriften der genannten Verfaſſer mit allen ähnlichen zu den Erſcheinungen einer vergangenen oder immer mehr vergehenden Zeit.

---

1. Lehrmittel für den höheren Unterricht.

1. Schulgrammatik der deutſchen Sprache. Von Dr. K. F. Becker. Dritte Auflage. Frankfurt a. M., bei Hermann, 1834. (16 gGr.)
2. Ausführliche deutſche Grammatik, als Kommentar der Schulgrammatik. Von Demſelben. (Statt einer 2ten Aufl. der deutſchen Grammatik.) Erſte Abthl. Ebendaſelbſt, 1836. (1 Thlr. 20 gGr.)

Die Sprachſchriften Becker's bedürfen keines Lobes mehr; ſie ſind als die tüchtigſten, gründlichſten, conſequenteſten unter allen, welche in dem letzten Decennium erſchienen ſind, bekannt. Wer mit dem Fortſchritt der Wiſſenſchaft und des höheren Sprachunterrichts bekannt bleiben oder es werden will, kann Becker's Werke nicht entbehren. Wir wollen damit nicht ſagen, daß alle Unterſuchungen, denen er ſeinen Scharfſinn gewidmet hat, dadurch zu einem endlichen Abſchluß gekommen ſeien, vielmehr glauben wir zu wiſſen, daß nicht bloß die Lehre von den Formwörtern, ſondern auch die wichtigſte von allen, die von den Beziehungsverhältniſſen, von Neuem unterſucht werden muß — denn nur das von allen Seiten der Unterſuchung ſich Bewährende gehört in den Schulunterricht —; aber wir hegen zugleich die Meinung, daß Becker's Grammatik nicht nur einen wiſſenſchaftlich gründlichen Unterricht in der Mutterſprache herbeiführt (vorausgeſetzt, wie überall, daß der Lehrer mehr verſteht und auch mehr thut, als daß er einen §. nach dem andern erklärt), ſondern daß für ſämmtliche Grammatiken fremder Sprachen, welche deutſche Schüler lernen ſollen, die Becker'ſche als ein nachzuahmendes Muſter, als ein Sprach-Organon betrachtet werden ſollte. Nicht nur ſoll der Unterricht in fremden Sprachen ſich an den der Mutterſprache anſchließen, weil das Verſtändniß jener den gründlichen, naturgemäßen Unterricht in dieſer zur Vorausſetzung hat; ſondern auch die Lehrmittel in fremden Sprachen ſollen nach dem Plane und der Analogie der Lehrmittel in der Mutterſprache ausgearbeitet ſein. Die Mutterſprache iſt für den bildenden Unterricht in fremden Sprachen der Ausgangspunkt, das Centrum. *) Dieſen in Wahrheit ungeheuern Fortſchritt in der Methodik des ganzen Sprachunter-

*) „Es iſt nicht genug, daß an den alten Sprachen eine Grammatik erlernt werde, die die Fertigkeit in der Mutterſprache und den neuern Sprachen erleichtern könne; weit gründlicher und mehr in die Tiefe

richts einzuleiten — das ist die hohe Bedeutung der Leistungen Becker's. An den Lehrern des höheren Unterrichts ist es nun, dieser Anforderung Genüge zu leisten und die Lorbeeren zu erringen, die auf diesem Felde zu verdienen sind. Viel versprechende Anfänge liegen darüber schon vor. Nur in solcher Weise kommt endlich Einheit, Uebereinstimmung und Natur in den Sprachunterricht der höheren Schulen.

Die vorliegende Schulgrammatik gehört in die mittleren Klassen der Gymnasien, in die Hände der Schüler. Die ausführliche ist Kommentar zu derselben, für die Lehrer. Die vorliegende erste Abtheilung enthält die Einleitung und den etymologischen Theil; die erwartete zweite Abtheilung wird die Syntax und die Orthographie behandeln.

Die Schulgrammatik giebt die Resultate der wissenschaftlichen Forschungen; die ausführliche entwickelt die organischen Verhältnisse der Sprache und giebt dem Lehrer die historischen Thatsachen an die Hand.

3. Die Syntax der deutschen Sprache. Erster Theil. Syntax des einfachen Satzes. Von Dr. G. H. M. Herling ꝛc. Frankfurt a. M., Hermann'sche Buchhandlung, 1830. (1 Thlr. 6 gGr.) Zweiter Theil. Grundregeln des deutschen Styls, oder der Periodenbau der deutschen Sprache. Auch unter dem Titel: Syntax der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für den stylistischen Unterricht. Dritte Auflage. Ebendaselbst, 1832. (1 Thlr.)
4. Erster Cursus eines wissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Sprache für Deutsche, nach einer neuen, auf die Bildungsgesetze der Sprachen gegründeten Methode, von Dr. G. H. M. Herling ꝛc. Ebendaselbst, 1828. (1 Thlr.)

Die letztere Schrift ist für die unteren Klassen der Gymnasien und für den Elementarunterricht geschrieben. Aber wir zählen sie doch wegen des Mangels populärer Darstellung zu den Schriften für den höheren Unterricht.

Nächst den Schriften von Becker verdienen die von Herling die Aufmerksamkeit der Lehrer an höheren Schulen; ja in Betreff der Syntax streiten beide um den Vorrang.

Die Etymologie ist unstreitig von Becker am vollständigsten ausgearbeitet. Nur warnen wir bei dieser Gelegenheit vor einem mixtum aus Becker, Herling, oder auch Schmitthenner und Andern. Ein solches trägt dem Unterricht keine guten Früchte. *) Mischen heißt

---

dringend ist die umgekehrte, von der Muttersprache ausgehende Methode, und weit schneller und sicherer zum Ziele führend."

Herling, Lehrbuch der Stylistik, 1837, S. IV.

*) Oben rieth ich den Lehrern, den Lehranfängern besonders, in jedem Gegenstande dem Unterricht einen Leitfaden zu Grund zu legen. Eben

nicht pulsen, und einseitige Consequenz ist besser als „aus allen das Beste auswählen", was selten mehr ist als ein aufschneiderisches Wort.

5. Ausführliche Teutsche Sprachlehre nach neuer wissenschaftlicher Begründung als Handbuch für Gelehrte und Geschäftsleute und als Commentar über seine kleineren Lehrbücher, von **Fr. Schmitthenner.** I. Buch: Niedere Sprachlehre. II. Buch: Höhere Sprachlehre. (Auch unter dem Titel: Teutonia.) Frankfurt a. M., Hermannsche Buchhandlung, 1828. (3 Thlr.)

Diese Sprachlehre ordnen wir in Betreff des Werthes den vorigen unter, einmal, weil in derselben logische und philosophische Neuerungen vorkommen, und dann, weil sie auf Sprachen Rücksicht nimmt, die man bei den meisten Lesern nicht voraussetzen kann. Jedenfalls aber verdient sie unter den neuern Bearbeitungen der deutschen Sprachlehre einen vorzüglichen Rang.

6. Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre, mit einer Beurtheilung der Theorien Becker's, Herling's und Schmitthenner's, von Dr. **K. Hoffmeister.** Essen, bei G. D. Bädeker, 1830. (1 Thlr. 10 gGr.)

Von dieser geistvollen Schrift sind bis jetzt zwei Bändchen herausgekommen, welche theils Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre aufstellen, theils Ansichten von Becker, Herling, Thiersch und

---

um der Einheit und Consequenz willen — damit das leidige Aus-allen-Schriften-das-Beste-auswählen aufhöre. Derselbe Rath findet auf die Schriftsteller noch in höherem Maaße seine Anwendung. Was dabei, nämlich beim gewöhnlichen Eklekticismus, herauskommt, schildert in Betreff der Philosophie ein geistvoller Mann in dieser Weise:

„Wir können in ihm (dem Ekl.) nur eine mechanische Syntheſe entdecken, ein philosophisches Sträuschen, in welchem die hier und dort, auf den Gefilden des Sensualismus und des Idealismus gepflückten Blumen keinen andern Zusammenhang haben, als daß sie mit einem Bande aneinander geknüpft sind. Der Ekl. hat sich die Bildung eines tadellosen philosophischen Systems also vorgestellt: Man studirt alle bisherigen Systeme; in jedem ist Einiges wahr, Anderes falsch. Man nimmt nun aus jedem System die noch brauchbaren Räder heraus und erhält so ein ansehnliches Material für das neue Uhrwerk. Die verschlissenen oder schlecht construirten wirft man fort; oder, wie die Biene in der Fabel sagt, das Gift läßt man darin. Die gut befundenen Räder setzt man zusammen und erhält so eine neue Philosophie, die sehr schön aussieht, aber nur den kleinen Fehler von Roland's Roß hat: das arme Thier war todt."

Dr. Mager, Geschichte der franz. National-Literatur neuerer und neuester Zeit. Berlin, 1837. 1. Band, S. 278.

Andern bekämpfen. Die Rede gegen Schmitthenner soll der folgende, noch nicht erschienene Band enthalten. Jedenfalls verdienen die Ansichten des scharfsinnigen Verfassers die volle Aufmerksamkeit des Sprachforschers und aller nach wissenschaftlicher Bildung strebenden Lehrer.

7. Deutsche Sprachlehre, zunächst für höhere Bürgerschulen, von **J. K. Lehmann**, Oberlehrer in Bunzlau. Sorau und Bunzlau, bei Jülien, 1834. (20 gGr.)

8. Kurzgefaßte deutsche Grammatik, nach den neuesten historisch-vergleichenden Forschungen, für jede Art des höhern Unterrichts und die Selbstbelehrung systematisch und vollständig bearbeitet. Von **Demselben.** Bunzlau, bei Appun, 1836. (22 gGr.)

Beide Werke sind ein Produkt des Studiums der neuesten Bearbeitungen der Sprachen, besonders der deutschen. Ihr Verfasser hat in dem ersten den Versuch gemacht, die Ansichten verschiedener Forscher mit einander zu vereinigen und das Probehaltige für den Standpunkt der Schüler höherer Bürgerschulen zu einem Ganzen zu vereinigen. Ein solcher Versuch ist immer mißlich. Er ist dem Scharfsinn und dem Fleiße des Verfassers so weit gelungen, als es von einem ersten kaum erwartet werden konnte. Namentlich ist das Buch den Lehrern zu empfehlen, welche, ohne sich zu den oben genannten Werken selbst wenden zu können, die Leistungen und den Standpunkt der Sprachforschung der Gegenwart kennen lernen wollen. Für den Unterricht selbst enthält es des Materials fast schon zu viel. Daß die Regeln nicht unmittelbar aus der Sprache entwickelt sind, oder der Lehrer nicht angeleitet wird, sie aus ausgewählten, der unmittelbaren Anschauung vorgelegten Beispielen zu entwickeln, ist nach unserm Ermessen ein methodischer Fehler, an welchem freilich alle bisher genannten Schriften leiden. In dem höheren Unterricht ist dieses aber ein geringerer Fehler als in dem mittleren oder niederen.

Die „kurzgefaßte deutsche Grammatik" betrachtet die deutsche Sprache mit J. Paul als die Sprachmutter und huldigt der historisch-vergleichenden oder genetischen Methode. Das Buch ist systematisch und streng wissenschaftlich gearbeitet, und für den höheren Unterricht berechnet. Ob die Berücksichtigung der deutschen Dialekte, des Gothischen u. s. w. den Beifall der Kenner sich erwerben werde, müssen wir dahin gestellt sein lassen. *) Ungeachtet der kurzen Fassung

*) Eben darum können wir den Lehrern auch:

Die deutsche Grammatik nach den Grundsätzen der historischen oder vergleichenden Grammatik im Auszuge aus Grimm's deutscher und Bopp's vergleichender Grammatik ꝛc., von **A. F. Rinne.** Stuttgart, 1836. (1 Thlr. 14 gGr.)

umfaßt das Buch 433 engbedruckte Seiten. Es kann daher nur einem ausführlichen philologischen Unterricht zu Grund gelegt werden.

9. Deutsche Grammatik, wissenschaftlich bearbeitet von **W. F. Glückselig**, Lehrer der deutschen Sprache an der Prager Muster-Hauptschule ꝛc. Prag, bei Haase, 1832. (1 Thlr. 4 gGr.)

Kleine Regellehre der deutschen Sprache, nach dessen größerer Grammatik praktisch bearbeitet, von **Demselben**. Ebendaselbst, 1833. (12 gGr.)

Die erste Schrift soll weder eine gelehrte, noch eine unterrichtsmäßige, sondern eine wissenschaftliche sein, letzteres in dem Sinne, daß sie die Regeln der Sprache in ihrem Zusammenhange vorträgt. Für den Unterricht in Schulen ist sie ursprünglich nicht bestimmt. Aber sie stellt mit großer Deutlichkeit und Bestimmtheit die Ergebnisse neuerer Forschungen zusammen, so daß sie recht wohl dem Unterricht in höheren Schulen zu Grund gelegt werden kann. Des Zusammenhangs wegen scheidet sie zwar das Wort und die Wortform von dem Satze und seinen Verhältnissen, aber sie fügt jene doch zugleich in den Zusammenhang des Satzes. Diese Methode ist offenbar besser als die alte, welche mit den Buchstaben anfing und mit dem Satze endigte; aber so consequent als die Becker'sche ist sie nicht.

Diese Mitte zwischen der alten und der neuesten Methode hält auch die kleine Regellehre, die zugleich mit Uebungsbeispielen versehen ist. Solche Lehrer, welche sich nicht mehr zum Ergreifen und Anwenden der ihrem alten Schlendrianismus — es ist nun einmal nicht anders — ganz entgegengesetzten Methode entschließen können, aber doch noch Kraft genug besitzen, das Bessere, wenn auch nicht das absolut, doch für sie, also das relativ Beste, zu wählen, mögen diesen Schriften ihre Aufmerksamkeit zulenken. Das Bessere wird oft nicht erreicht, weil man despotisch das Beste will.

10. Deutsche Sprachlehre für Schulen, von **M. W. Götzinger**, Lehrer an der Realschule in Schaffhausen. Dritte Auflage. Aarau, bei Sauerländer, 1835. (15 gGr.)

Diese Schrift kann als eine Vermittlerin des höheren und niederen Unterrichts betrachtet werden. Nach unserm Ermessen verdient sie höheren Bürgerschulen bestens empfohlen zu werden. Sie zeichnet sich durch übersichtliche Anordnung, durch Weglassung alles unpraktischen, gelehr-

---

nicht empfehlen. Gelehrsamkeit gehört in keine Schule. Wenigstens die „Schulen für's Leben", die Bürgerschulen, wolle der Himmel vor allem gelehrten Wissen bewahren! Was soll unsern Schülern das Althochdeutsche, das Gothische? Es ist gelehrter Kram. Hinaus mit ihm!

ten, nur um des Wissens willen bemerkenswerthen Stoffes und durch einen seltenen Reichthum von Beispielen und Uebungsstoff aus.

11. Deutsche Sprachlehre und Literatur. Von M. W. Götzinger. Erster Band. Die deutsche Sprache. Erste Abtheil. 1836. (18 gGr.) Zweite Abtheil. 1837. (1 Thlr. 12 gGr.) Stuttgart, bei Hoffmann.

Dieses Werk wird aus zwei Bänden bestehen, jeder aus zwei Theilen. Der erste Band soll die deutsche Sprache, der zweite die deutsche Literatur behandeln. Von dem ersten Bande ist bis jetzt (Sommer 1837) der erste Theil erschienen, auf 834 S., woraus auf den Umfang des Ganzen geschlossen werden kann. Dieser erste Theil enthält die Einleitung, die Laut- und Wortlehre; der zweite Theil soll die Satzlehre, die Architektonik der Sprache oder die Lehre vom deutschen Styl und die Metrik liefern.

Nicht für Schüler ist dieses Werk bestimmt; auch nicht ausschließlich, nicht einmal besonders für Lehrer, sondern für gebildete deutsche Männer und Strebende überhaupt. Solche Lehrer, welche sich des Verfassers deutscher Sprachlehre bedienen, haben an diesem Werke einen ausgedehnten Commentar. Nach den bisherigen Leistungen ist Götzinger der Mann, der ein solches Nationalwerk (ein Wort, mit dem heut zu Tage viel Mißbrauch getrieben, das aber hier im eigentlichen, ehrenden Sinne gebraucht wird) liefern kann. Der vorliegende erste Theil bestätigt dieses günstige Vorurtheil.

Die Leute, namentlich die Gelehrten und die Lehrer, sie wollen Deutsche sein, deutschen Sinn und Geist verbreiten, Patriotismus wecken. Wodurch geschieht es? Etwa durch künstliche Begeisterung für engherziges Heimaththum, etwa durch ausschließlichen Provinzialsinn, etwa durch hochtrabende Redensarten über die Herrlichkeiten dieses oder jenes — thums, oder durch servile Verdrehungen einzelner Regentengeschichten — es fehlt nicht an Beispielen — oder durch andere Arten von Knechtssinn, die keinem Volksgenossen der Erde weniger als dem Deutschen anstehen? Gewiß nicht. Der wahrhaft deutsche Sinn trägt das deutsche Volk in seinem Herzen, das deutsche Land, die deutsche Sprache. Land und Sprache, die Sprache an sich und die Meisterwerke in deutscher Sprache, die Literatur. Durchziehet, wenn ihr Deutsche bleiben und es mehr werden wollet, fußreisend die deutschen Fluren, die Ebenen und die Gebirge, und studiret die deutsche Sprache, die Schriftsprache und die Mundarten! Solches Anstrebende verweisen wir auf das neue Werk von Götzinger.

Wir kommen nun zu den

2. Lehrschriften für den Elementarunterricht.

Wir stellen ein Werk voran, welches vorzüglich dem Lehrer dienen kann, die Sprache auf eine für ihn selbst bildende und zugleich unterrichtliche Weise kennen zu lernen. Es ist:

1. **Sprachbildungslehre für Deutsche. Zur Benutzung in deutschen Volksschulen unterrichtlich dargestellt von J. H. G. Graßmann.** Berlin, bei Reimer, 1828 — 1830. Erster Theil: Die Lehre von der Silbenbildung in Verbindung mit der Sprachzeichenlehre für Deutsche. — Zweiter Theil: Die Lehre von deutscher Wortbildung. — Dritter Theil: Die Lehre von deutscher Redebildung. (1. und 2. Theil: 1 Thlr. 16 gGr. 3. Theil: 1 Thlr. 6 gGr.)

Schon aus der logischen Anordnung und Vollständigkeit der einzelnen Theile des Ganzen, besonders des ersten Theils, gewinnt der Leser eine günstige Meinung von dieser Schrift. Sie ist in dialogischer Form abgefaßt, nach der Erklärung des Verfassers, damit der Leser auf die leichteste Weise in die Sache eingeführt werde, und um daran ein Vorbild rein entwickelnder und naturgemäß fortschreitender Methode aufzustellen. Die Ausführung selbst erklären wir unbedenklich für wahrhaft elementarisch, wahrhaft bildend, wahrhaft musterhaft. Sie stellt dem Lehrer ein Vorbild auf, dem er in allen rationellen Gegenständen folgen kann. Darum empfehlen wir das fleißigste Studium dieser Schrift allen Lehrern. Selbst die Lehrer höherer Schulen können an ihr auf praktische Weise die geistbildende Methode kennen lernen. Damit sagen wir nicht, daß der Lehrer diesen ersten Theil in seiner Schule ohne Weiteres zu Grund legen könne. Der Hr. Verf. verlangt es selbst nicht. Er wollte ein „Bild dessen aufstellen, was eigentlich sein sollte und was sein könnte, wenn alle Beschränkungen der Gegenwart weggedacht werden. — Daß der Einwurf, die hier aufgestellte Behandlung des Sprachunterrichts eigne sich für jetzt nicht zur Einführung in unsere Schulen, gegründet sei, erkenne ich in dem Maaße an, daß ich auch nicht einmal den Wunsch hege, daß diese Einführung sogleich geschehen möchte, ja daß ich in meinem Verhältnisse als Schulaufseher und als Vorsteher eines Schullehrer-Seminars die vollständige Anwendung in Schulen meines Wirkungskreises für jetzt sogar untersagt habe, weil bei dem jetzigen Stande der Dinge daraus unvermeidlich Verwirrung und Unordnung hervorgehen müßte." Diese Sprache bekundet die richtigste Auffassung und Würdigung der bestehenden beschränkenden Verhältnisse in Verbindung mit dem Festhalten des eigentlichen Zieles und Ideales der wahren Menschenbildung. In jedem Falle stimmen wir der Hoffnung des Hrn. Verfassers bei, „daß der Lehrer

an Volksschulen, auch wenn er das Dargebotene in seiner Schule nicht sogleich anwenden kann, doch theils in Hinsicht auf Methode, theils um seine Einsicht in die Muttersprache zu befestigen und zu vervollständigen, aus dem Buche wird Nutzen ziehen können." Die Gründe, warum nicht überall zur unbedingten Anwendung dieser Schrift geschritten werden kann, liegen einmal in der großen Ausdehnung der Sache, dann in den vielen neuen, aber überall begründeten Ansichten, und in den engen Verhältnissen der Volksschulen, die meist eine Beschränkung auf das unentbehrlichste Praktische zur Pflicht machen. Aber darum können die Vortheile des sorgfältigsten Studiums dieser Schrift, sowohl für die Methode des Lehrers im Allgemeinen, als auch für den Sprachunterricht im Besonderen, gar nicht ausbleiben. Eine Schrift von gleicher Vollkommenheit in Betreff der Methode und Behandlung eines Elementar-Unterrichtsgegenstandes besitzen wir, nach meinem Bedünken, in unserer ganzen Literatur nicht. Ich räume ihr in dieser Beziehung die erste Stelle ein. Dieß ist genug.

Der zweite Theil gestattet eher einen unbedingten Gebrauch; denn er enthält des Sachlich-Neuen weniger, des Unbedingt-Nothwendigen mehr, und er schließt sich enger an andere Lehrgänge über denselben Gegenstand an. Der dritte Theil ist auch mehr in der bekannten Weise der deutschen Grammatiken gearbeitet. Noch machen wir die Lehrer, welche bei dem Gebrauche der Bücher des Herrn Verf. den Schülern ein Büchlein, welches den Hauptlehrinhalt in vortragender Weise enthält, in die Hände zu geben wünschen, aufmerksam auf des Verfs.

Kleine deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Berlin, bei Reimer, 1835. (149 S. 6 gGr.)

Nach unserem Ermessen aber gehört keine eigentliche Sprachlehre in die Hände der Schüler.

2. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. von Denzel.*) Dritte verbesserte Auflage. Dritter Theil. Stuttgart, bei Metzler, 1828—1836. (4 Thlr. 18 gGr.)

In vier Abtheilungen.

Wir haben oben die beiden ersten Bände des Werkes von Denzel charakterisirt. Nun müssen wir vom dritten Theile reden.

*) Von Denzel — einem Manne, bei dessen Namen nicht nur in meinem, sondern eben so in dem Inneren von Tausenden deutscher Lehrer die Glocken spielen, behauptet Thiersch in seiner ketzermachenden Schrift: „Ueber die neuesten Angriffe auf die deutschen Universitäten, Stuttgart, 1837," S. 51, daß er (Denzel) „die Ueberzeugung

Derſelbe enthält methodiſche Lehrgänge über alle Unterrichtsgegenſtände der Elementarſchule, nach ihrer Vertheilung auf die verſchiedenen Klaſſen einer vollſtändigen Schule.

---

von den Lehren des poſitiven Chriſtenthums für Myſticismus und Pietismus, für Heuchelei und Tücke halte." Das ſagt, ohne alle Begründung, als wäre es eine ausgemachte, feſtgeſtellte Wahrheit, „der berühmte Helleniſt, Herr Hofrath Thierſch," der ſeinen berüchtigten Schulplan vom J. 1829 gegen den Vorwurf des Jeſuitismus und Obſcurantismus zu vertheidigen genöthigt geweſen iſt, und neulich einen „wiſſenſchaftlichen Triumphzug durch Norddeutſchland von Stadt zu Stadt" gehalten hat. Daß dieſer Mann mich zu den Ketzern rechnet und verdammt, iſt eine natürliche Wirkung einer ſolchen einſeitigen Natur. Es ſei ihm verziehen!

Das Urtheil eines gelehrten Philologen, eines Gelehrten, aller Gelehrten zuſammen iſt nicht mehr identiſch mit dem Urtheil der Nation. Gott iſt groß! — Ja, damals, in jenen mittelalterlichen Zeiten, den goldenen für die gelehrten Zünfte (ſie ſelbſt nennen ſich Mitglieder der Gelehrten-Republik — dieſe Republikaner, die neulich bei dem Feſte der Alma mater — Georgia Augusta — in Hoffähige und Nicht-Hoffähige eingetheilt zu werden geruht wurden), in jenen Zeiten, als eine günſtige oder ungünſtige Recenſion in den Göttinger Anzeigen das Glück oder Unglück eines Schriftſtellers decretirte, damals, als es nur einen kleinen Theil der Nation gab, welcher las, die Gelehrten, und einen großen, welcher nicht las, die Proletarier, die Ungebildeten, das Volk: damals wirkte das Verdammungsurtheil eines Gehrten wie ein Fluch vom Stuhle des heil. Petrus. Aber jetzt! ich appellire an die Stimme der Nation. Sie urtheile! Dieſem Urtheil unterwerfe ich mich. Aber daß er Denzel'n, unſeren Denzel, auch alſo behandelt, mißhandelt — der Helleniſt den deutſchen Mann! das empört.

Ein merkwürdiges Zeichen der Zeit! Wir machen ſchöne Fortſchritte auf dem Pfad der Ketzerriecherei und Verdammungsſucht! Aber wir begreifen dieſe Wuth: Sie merken, daß ihre Zeit zu Ende geht, die Zeit der Alleinherrſchaft der Wortkenner und Fremdſprachkünſtler. An die Stelle des Wortes tritt die Sache, des Wort- und Sprachforſchers der Sach- und Naturforſcher, des abſtrakten Begriffs das inhaltsvolle Leben; unſer Heil liegt nicht in Rom und Griechenland oder, wie ſie lieber ſagen, Hellas, ſondern in uns ſelbſt, d. h. in der deutſchen Nation und deren Eigenthümlichkeit; wir hören auf, ausſchließlich ſolche Deutſche zu ſein, von welchen Hegel rühmt, daß ſie nur in Gedanken und in Büchern leben; das Wort Volk iſt kein Schimpfwort mehr; neben der Meinung der Gelehrten macht ſich die Stimme des Volkes geltend; das Volk kommt herauf, was die Gelehrten nöthigt, herunter, ihm entgegen zu kommen (Höhe, höher ꝛc. ſind relative Begriffe); täglich verbreitet ſich die Ueberzeugung weiter, daß der Fortſchritt unſeres Lebens in Gegenwart und Zukunft nicht vorzugs-

Die Anerkennung, welche die beiden ersten Theile des ganzen Werkes gefunden haben, verdient größtentheils auch der vorliegende dritte Theil. Die reife Ueberlegung und ernste Besonnenheit des Hrn.

---

weise durch diejenigen gesichert wird, welche in der Jugend, in den Jahren, in welchen man die Richtung für's ganze Leben empfängt, gewöhnt worden sind, in einer seit Jahrtausenden vergangenen Zeit zu leben, Alterthümliches zu erforschen und sich anzueignen; man begreift, daß die Idee einer deutschen Nationalbildung (s. die Schlußabhandlung des Wegweisers) eine andere Basis hat und andere Ziele verfolgt; Summa: das Staunen, die Bewunderung, die Verehrung der Nation von Orientalisten, Hellenisten, Philologen ist im Abnehmen begriffen, ist am Verschwinden. Andere Dinge, andere Interessen, andere Richtungen, andere Menschen kommen an die Reihe. Das merken denn auch die Hellenisten. Sie merken, daß sie, wenn sie sich nicht den anderen erwachten Richtungen anschließen, verloren sind. Sie können selbst die Bewegung nicht mehr leugnen. Aber statt diesem unleugbaren Fortschritt, den nur ein Verstockter wegräsonnirt, freudig anzuerkennen, möchten sie die Bewegung in Stillstand oder Rückgang umwandeln, und, doch zu ohnmächtig dazu, — überschütten sie die, welche dem Fortschritt huldigen, mit dem Gifte ihrer Reden. Also Herr Hofrath Thiersch, der berühmte Hellenist, gegen Denzel, von dessen Lebenswerk (Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc.) noch neulich Herr Pfarrer Jäger in Gmünd [Briefe an einen jungen Schulmann in Betreff seiner Fortbildung — Schwäb. Gmünd, 1837, S. 19.] das Urtheil fällte: „Die Grundideen Pestalozzi's sind in diesem vortrefflichen Werke mit billiger Rücksicht auf das Gute anderer Unterrichts- und Erziehungs-Systeme, mit ernster Hervorhebung des christlich-religiösen Princips und selbstständigem Urtheil durchgeführt." Diesem um die Bildung des deutschen Volks hochverdienten Manne ist nach Thiersch „die Ueberzeugung von den Lehren des positiven Christenthums Heuchelei und Tücke." Solche Erscheinung muß man sich merken; es ist der Mühe werth. Es gibt Bücher, in welchen eine frische Bergluft weht. Solche wirken auf die, welche nur an künstliche Luftarten gewöhnt sind, auf eigenthümliche Weise; sie versetzen ihnen den Athem. — Wem diese Urtheile zu scharf erscheinen, lese, ehe er urtheilt, die angezogene Schrift von Thiersch, und urtheile dann — und er bedenke, daß dieser Mann, den die Philologen ihr „Haupt" genannt haben, über den Mangel der religiösen Fülle in den Volksschulen klagt, während er bemüht ist, die bisherige Tendenz und Richtung der lateinischen Schulen festzuhalten und zu erhöhen, der Schulen, welche, wie es nicht nur mir, sondern ganz Deutschland bekannt ist, unter allen Schulanstalten die schlechtesten Confirmanden liefern, nämlich solche, welche für religiöse Belehrung und Erbauung nicht den rechten Sinn mitbringen, ja in welchen nicht selten das religiöse Leben ganz erstorben ist, vor denen sich aber die Schüler der Volksschulen, auch die der Schu-

Werk. sind überall sichtbar. Die Lehrgänge, die aufgestellt werden, schließen sich überall an das Bedürfniß der Kinder und ihren Standpunkt an. Können wir nun zwar den sprachlichen Lehrgang dem obi-

---

ler Denzel's, gerade in religiöser Hinsicht, auf das Vortheilhafteste auszeichnen. Statt nun die religiöse Restauration, von deren Dringlichkeit Thiersch in seiner Schrift spricht, mit seinen lateinischen Schulen und Gymnasien zu beginnen, und seinen Philologen eine andere Richtung zu geben, — wofür ihm der heißeste Dank aller Geistlichen, die es nicht selten für eine Verurtheilung erachten, Lateinschüler confirmiren zu müssen, werden würde — statt dieser ersten und nächsten Pflicht entblödet er sich nicht, den Mann, dessen Anstalten und Schüler Alles das, was den Kreisen, für die er (Thiersch) thätig ist, fehlt, in hohem Grade besitzen, öffentlich vor ganz Deutschland zu lästern. Wer es noch nicht weiß, was Gelehrtenstolz, philologischer Hochmuth ist, der kann es hier lernen. Und solche Männer rühmen ihr Wirken als das „Palladium deutscher Nationalität, deutscher Unabhängigkeit und Selbstständigkeit." Wer wäre im Stande, diesen Dünkel, diesen Hochmuth, diese Verschrobenheit, nach Gebühr zu züchtigen? — Aber, Gottlob! die Nation hört von Tag zu Tag mehr auf, falsche Götter anzubeten, und ihr Heil von der Philologie zu erwarten. Aber deß seien wir gewiß: wenn die Füchse und Wölfe in salbungsreichen Phrasen zu reden anfangen, dann ist es Zeit, sich vorzusehen. Darum, mein Herr Hofrath! wenn es Ihnen mit der Religion Ernst ist, so liefern Sie uns aus Ihren philologischen Anstalten solche Katechumenen, wie sie aus den deutschen Volksschulen hervorgehen, und solche Studenten, die so sind, wie sie bisher nicht waren. So lange aber die Schüler Ihrer Anstalten die Menschenklasse bilden, welche alles Andere besser kennen und mehr lieben, als Religion und Kirche: so lange werden wir deutsche Volksschullehrer Ihre sogenannten Restaurationsversuche nach Gebühr würdigen, d. h. verachten. — Noch einmal: Wem diese Worte zu schroff oder in der Studentensprache zu forsch vorkommen, der muß, ehe er urtheilt, ein Zwiefaches thun: 1) den Inhalt und die Bedeutung obiger Anklage bedenken, und sie mit Denzel's Streben und Wirken zusammenhalten; 2) die Schrift Thiersch's selbst lesen. Sonst kennt einer ja die Lage der Sache nicht. „Eines Mannes Rede ist keine Rede; man muß sie hören beede." Wer Beide gehört hat, der urtheile! Diesem Urtheil wird sich Denzel unterwerfen — mit mir.

Noch ein Zusatz — ein Beispiel.

Wer es etwa nicht weiß, wie es Grundgelehrte (in der Regel sind sie als solche zu betrachten — wenigstens nehmen sie diesen Schein an) machen, und wie gesunde, selbstständige Bürger sie ansehen, kann Solches von einem Franzosen — auch dort gibt es noch einzelne, so merkwürdige Menschen-Exemplare — lernen. Als im October 1837 900 Wähler des 2. Arrondissements in Paris, in einem Saale

gen von Graßmann nicht gleich setzen, so setzt er dagegen auch nichts, was nicht überall anwendbar und ausführbar wäre. Auf die Ergebnisse neuerer Forschungen, z. B. der von Becker, und ihre Bearbeitung für den Elementarunterricht ist keine Rücksicht genommen.

3. a. Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. Von K. H. Krause. Halle, bei Hemmerde ꝛc. Erster Theil. 4te Aufl. (3 gGr.) Sprachübungen mit einfachen Sätzen. — Zweiter Theil. 3te Aufl. (4 gGr.) Sprachübungen mit zusammengesetzten, mit Redesätzen und mit verwandten Wörtern. — Dritter Theil. 4te Aufl. (4 gGr.) Sprachunterricht über einfache Sätze. — Vierter Theil. 4te Aufl. (4 gGr.) Sprachunterricht über zusammengesetzte und Redesätze.

b. Methodisches Handbuch der deutschen Sprache, zur Erläuterung des Lehrbuches derselben, von K. H. Krause. Drei Theile. Vierte Aufl. Ebendaselbst, 1828. (2 Thlr.)

Diese Schriften sind weit und breit bekannt, und haben sich mit Recht unter den Elementarlehrern ein großes Publikum erworben. Das Lehrbuch ist nach einem äußerst einfachen Plane gearbeitet. Die beiden ersten Abtheilungen desselben enthalten rein-praktische Uebungen in einfachen und zusammengesetzten Sätzen; die beiden folgenden Abtheilungen liefern die nöthige Belehrung darüber, mit beigefügten Anwendungen und Beispielen.

---

versammelt, mit den beiden Aspiranten zur Deputirtenkammer über die Grundsätze, die der eine und der andere (Lafitte - Lefevre) zu befolgen gedenke, offen und ehrlich besprachen, trat ein Wähler aus dem Hintergrund des Saales, einer von denen, die überall, wo Wissenschaft geschützt wird, genannt zu werden pflegen: vir doctissimus, omni laude dignus etc., und sprach: „Ich muß von den Appanagen zu Ihnen (Lafitte) sprechen. Das Wort Appanage kommt von dem lateinischen ad panem her. (Gelächter: „Ist der Herr ein Professor?“) Die Appanagen sind an und für sich (!) sehr einfache und ehrwürdige Institutionen. (Gelächter, Unruhe.) „Ich werde die Ehre haben, Ihnen durch historische Beweise darzuthun —“ („Vom Katheder! Vom Katheder, Herr Professor!“). Der gelehrte Mann läßt sich nicht stören. Er fährt fort: „Ich muß Ihnen zuvörderst bemerklich machen, daß Chlodowig Appanagen constituirte“, — — (hier bricht die ganze Versammlung in ein so unmäßiges Gelächter und Lärmen aus, daß der gelehrte Wähler betrübt von der Tribune steigt, ohne seine Wissenschaft an den Mann bringen zu können.

Berlinische Zeitung, 1837, Nr. 260.

Ein kurzes, aber sehr charakteristisches Histörchen.

K. D.

Es ist also unsere obige Regel: erst Anwendung und Uebung, dann Belehrung und klares Bewußtsein über dieselben, befolgt, und dieses, verbunden mit der praktischen Einfachheit und Beschränkung auf den nächsten Zweck, haben diesen Schriften von Krause den großen Beifall, den sie erhalten, gewonnen.

Die drei Theile des methodischen Handbuches geben eine ganz ausführliche Anleitung zu dem Gebrauch des Lehrbuches mit allerhand belehrenden Bemerkungen über Methodik im Allgemeinen und Sprachunterricht im Besonderen. Lehrern, welche einen durchaus angebahnten Lehrweg kennen lernen, und einem bewährten Führer, der sie nirgends im Stiche läßt, sich anvertrauen wollen, empfehlen wir diese Schriften. Eine besondere Tiefe haben sie nicht, sie lassen auch Manches bei Seite liegen, was wohl der Beachtung werth wäre, und sie führen weniger in das Innere und in den Geist der Sprache, als man wünschen muß; aber nichts desto weniger sind und bleiben sie recht brauchbare, nützliche, praktische Lehrschriften.

Indem ich im Begriff stehe, die folgende Schrift namhaft zu machen, deren Verfasser mit dem Herausgeber dieses Wegweisers eine Person ist, muß ich ein für alle Mal auf den nach meinem Ermessen allein hier richtigen Gesichtspunkt aufmerksam machen. Die bisherigen Urtheile sind nicht die Aussprüche eines obersten untrüglichen Gerichtshofes, sondern einer einzelnen Person, die ihr Urtheil auch nur *als individuell* hinstellen will, und dasselbe gern dem der Leser unterwirft. Darum glaubte ich auch, kein Bedenken tragen zu dürfen, meine eigenen Schriften neben diejenigen stellen zu dürfen, neben welche sie nach meinem Dafürhalten gehören. Wie ich überall zur Prüfung auffordere, thue ich es auch noch mit besonderem Nachdruck in der eben genannten Beziehung. Ich bitte dieses ein für alle Mal zu berücksichtigen.

4. Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. Von Dr. F. A. W. Diesterweg ꝛc. Erster Theil. Die Wortbildung, Rechtschreibung und erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung mit vielen praktischen Aufgaben zur Förderung der schriftlichen Darstellung und des Denkens in der Sprache. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Crefeld, bei Funke, 1837. (16 gGr.)

Zweiter Theil. Die Wortformen- und Satzlehre. Dritte Auflage. Ebendaselbst, 1838. (16 gGr.)

Dritter Theil. Anleitung zum Verstehen der Lesestücke; Dynamik, Melodik und Rhythmik des Lesens. (Auch unter dem Titel:

Beiträge zur Begründung der höheren Leſelehre, oder Anleitung zum logiſchen und euphoniſchen Leſen.) Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Ebendaſelbſt, 1834. (16 gGr.)

Die oben angezeigten Schriften ſind, wie geſagt, in der elementariſchen, nicht in der wiſſenſchaftlichen Methode gearbeitet. Darüber ſei noch eine kurze Auseinanderſetzung erlaubt.

Beſtimmt und genau müſſen wir den elementariſchen Sprachunterricht von dem höheren, wiſſenſchaftlichen ſcheiden. Kinder können bis zum dreizehnten oder vierzehnten Jahre zu einer zuſammenhängenden, ſyſtematiſchen oder wiſſenſchaftlichen Erfaſſung der Sprache nicht angeleitet werden; der Verſuch würde auf ein blindtodtes Anlernen wiſſenſchaftlicher Formen hinauslaufen. Wir unterſcheiden daher in Betreff des Sprachunterrichts im Allgemeinen den elementariſchen Theil und den wiſſenſchaftlichen oder den conſtructiven. Der erſte beſteht darin, daß das Kind ſich der Formen der Mutterſprache ſo weit bewußt werde, als es zu einer ſicheren und richtigen Auffaſſung des Inhalts, und zu einer praktiſchen gewandten Anwendung beim Sprechen, Leſen und Schreiben nöthig iſt. Dieſe beiden Stücke: richtiges Verſtändniß und gewandte Anwendung, ſind die beiden Zielpunkte, welche der elementariſche Sprachunterricht anſtrebt.

Andere Anforderungen ſtellt der wiſſenſchaftliche Unterricht, auf welchen höhere Schulen, und alle diejenigen, welche mit Bewußtſein eine fremde Sprache lernen wollen, Anſpruch machen. Hier kommt es darauf an, daß alle Formen und Geſetze der Mutterſprache aus dem Dunkel zum hellen, lichten Bewußtſein emporgehoben, der Anſchauung und Betrachtung vorgeführt, gegenſeitig in Vergleichung gebracht, ihrem Weſen und ihrer Verwandtſchaft nach beſtimmt und angeordnet, kurz daß ſyſtematiſche Anordnung und Ueberſicht gewonnen werde. Dadurch entſteht alſo die Aufgabe, die Vielheit der Formen aus einer beſtimmten Einheit zu entwickeln, d. h. zu conſtruiren. Deßhalb nennen wir die hier anzuwendende Methode die conſtructive, in welcher gute Grammatiken für den wiſſenſchaftlichen Unterricht ſich bewegen. Begreiflicher Weiſe ſtehen beide Theile oder Methoden des Sprachunterrichts: die elementariſche und die conſtructive, nicht in abſoluter Oppoſition zu einander, ſondern ſie ergänzen einander gegenſeitig, indem jene dieſer vorhergeht, dieſe ſich aus jener entwickelt, ſo daß alſo für alle Schüler ohne Ausnahme die Elementarmethode ihre Gültigkeit hat. Schüler, welche auf wiſſenſchaftliche Bildung keinen Anſpruch machen, und fremde Sprachen nicht zu erlernen haben, bleiben bei dem elementariſchen Theile ſtehen, alle anderen werden zu

dem constructiven übergeführt. Jene denken in der Sprache, diese über die Sprache, d. h. jene lernen die Sprache, um die in ihr enthaltenen Gedanken besser zu verstehen, und sich ihrer mit mehr Richtigkeit und Gewandtheit zu bedienen; diese machen die Sprache selbst zu einem Gegenstande (Objekte) ihres Nachdenkens, theils um der formalen Ausbildung des Geistes willen, theils um sie als ein Instrument zu handhaben, durch welches man befähigt wird, in die Gebiete anderer Sprachen einzudringen. Eben so verschieden als ihre Zwecke sind auch die Methoden beider Theile des Sprachunterrichts. Während der elementarische Theil, da die Muttersprache als ein Gegebenes vorliegt, analytisch behandelt wird, und nur bei der Aufstellung von Uebungsaufgaben — Verbindungen und Combinationen vorkommen, findet die synthetische Methode ihre Anwendung bei dem constructiven Theile. Die besten elementarischen Sprachlehrschriften der neueren Zeit haben sich daher ganz richtig in jener Methode bewegt, die gewöhnlichen Grammatiken aber seit alten Zeiten diese angewandt. Vor der neueren Entwickelung der Didaktik wandte man die constructive Methode nach dem alten Zuschnitt der nach dem Muster der lateinischen Grammatiken verfertigten deutschen Sprachlehren auch auf den Elementarunterricht an, nicht nur in den unteren Klassen der Gymnasien, sondern auch in Volksschulen. Dieses ist aber durchaus verwerflich. Eine solche Methode bleibt bei einem todten Anlernen, bei Deklinations- und Conjugationsübungen stehen, wenn sie auch, was allerdings als eine kleine Verbesserung angesehen werden muß, die einzelnen Formen, von denen sie gerade handelt, in der Verbindung mit anderen Theilen oder im Satze betrachtet. Wir wiederholen es daher nochmals: für die Volksschule gehört nur der elementarische Theil des Sprachunterrichts nach (überwiegend) analytischer Methode, für den höheren Unterricht der constructive Theil in (überwiegend) synthetischer Entwickelung.

Diese Bemerkungen schicken wir einer Schrift voraus, welche die Vortheile der elementarisch-entwickelnden Methode zu erreichen sich bestrebt, ohne auf systematischen Zusammenhang und (relative) Vollständigkeit verzichten zu müssen. Sie heißt:

5. Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten. Nach Dr. Becker's Ansichten über die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache bearbeitet von R. J. Wurst, Prof. und Director des Lehrerseminars und der Kantonschule in St. Gallen. Reutlingen, bei Mäcken, 3. Aufl. 1837. (14 gGr.)

Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre. Ein Handbuch für Elementarlehrer, welche vor-

wärts ſchreiten und ſich vorbereitend mit dem neueſten Standpunkte der deutſchen Sprachwiſſenſchaft bekannt machen wollen. Erſter Theil. Elementariſche Satzlehre. 2te Aufl. Zweiter Theil. Die Wortlehre, Wortbildung und Rechtſchreiblehre. Von Demſelben, ebendaſ., 1838. (2 Thlr. 10 gGr.)

Die erſte dieſer beiden Schriften iſt für den Schüler, die zweite für den Lehrer beſtimmt. Des Herrn Verfs. Lehrverfahren iſt immer ein dreifaches: Anſchauung in Beiſpielen, Betrachtung des Angeſchauten oder vielmehr Ergebniß der Betrachtung des Angeſchauten, und Uebung des durch die Betrachtung Erkannten. Die „Anleitung" enthält auch ausführliche Beiſpiele darüber, wie der Lehrer verfahren ſoll, und ſie verfolgt genau den Gang des Schülerbuchs. Der Sache nach hält ſich der Verf. ganz ſtreng und ausſchließlich an Becker.

Aus dieſer Andeutung der Methode dieſer Schriften ſpringt ihre Eigenthümlichkeit in die Augen. Sie geht von der unmittelbaren Anſchauung aus, ſtellt Beiſpiele, in welchen die zu findende allgemeine Lehre enthalten iſt, zuſammen, läßt dieſelben von den Schülern betrachten, leitet zur ſelbſtthätigen Auffindung und ſprachrichtigen Darſtellung der Regel an, ſtellt dieſe dann feſt, lehrt ſie anwenden, und fügt paſſenden Stoff zu ausgedehnteren Uebungen bei, Summa: befolgt die Methode, die wir oben als die natur- oder ſachgemäße überall aufgeſtellt haben. Mit unbedingter Anerkennung haben wir daher dieſe Schriften Wurſt's aufgenommen, empfehlen ſie unbedingt zu weiterem Studium, bedingt aber ihren Gebrauch. Nach unſerem Ermeſſen gehören ſie in höhere Bürgerſchulen wie in Gymnaſien, und hier wird man ſie fernerhin kaum entbehren können; aber in die Elementarſchulen gehören ſie nicht. Dieſe Meinung (welche nicht für das Verdict einer Jury ausgegeben wird) muß näher begründet werden.

Nach früherer Auseinanderſetzung ſtellen wir die Schriften von Becker für den höheren Sprachunterricht oben an. Becker *) aber

*) Becker — im vorliegenden Falle aus mehr als einem Grunde der competenteſte Richter — hat ſich über die Werke von Wurſt alſo geäußert: „Es haben ſchon Viele verſucht, meine Grammatik für die Volksſchule zu bearbeiten; aber die Meiſten haben theils durch vermeintliche Verbeſſerungen die ganze Anſicht entſtellt, und die Einheit derſelben zerſtört, theils durch Methodenkram alles verflacht. Um deſto mehr freut es mich, einmal ein Werk vor mir zu ſehen, das in ſo hohem Maße gelungen iſt. Die ganze Idee meiner Grammatik iſt hier auf eine geiſtvolle und lebendige Weiſe aufgefaßt, und nicht minder klar und lebendig dargeſtellt."

Mit dieſem Urtheil ſtimmt die Anſicht des Herrn P. L., Kirchenraths Lorberg — des tüchtigſten Beurtheilers von Sprachſchriften in der Allg. Schulzeitung (1837. Nr. 44.) überein.

versteht sich auf den wissenschaftlichen, dogmatischen oder constructiven Unterricht besser als auf den elementarischen, oder vielmehr, er versteht sich nur auf jenen. Selbst die Schulgrammatik, für die mittleren Gymnasialklassen, Quarta und Tertia, berechnet, trägt den Gegenstand vor, und erläutert ihn hinterher durch Beispiele. Freilich nöthigt dieses den Lehrer, welcher sich dieser Grammatik bedient, nicht, es eben auch also zu machen; aber es wird aus bekannten Gründen in der Regel also geschehen. Das stimmt aber nicht mit dem Standpunkte der Quartaner und Tertianer, nicht mit den Anforderungen der Methodik überein. In dieser doppelten Rücksicht muß die dialogisch-entwickelnde Methode — keine bessere gibt es, und keine bessere wird erfunden werden; freilich ist dabei nicht von industriellem Schnellernen, sondern von gründlich-deutschem Lernen die Rede — verlangt werden. Da nur ein höchst tüchtiger Lehrer sie zu produciren im Stande ist, so leistet Wurst dadurch, daß er sie gibt, dadurch daß er in derselben obigen Leitfaden für Schüler bearbeitet, und den Lehrern ein Handbuch dazu gegeben hat, den schätzbarsten Dienst. In dieser Hinsicht sagte ich, daß die höheren Schulen seine Arbeiten fernerhin nicht werden entbehren können, nämlich solche Schulen, welche sich zu einer naturgemäßen Methodik bekennen wollen. Dadurch eben gelangen sie auch zur Benutzung der Verdienste Becker's, zum Gebrauch seiner Schriften. Wurst hat Becker'n vorgearbeitet. Dieser hat jenem das Gold aus den Schachten des Geistes überliefert; jener hat dasselbe für die schwachen Kräfte der Schüler verarbeitet, und den Gesellen gezeigt, wie sie die Lehrlinge befähigen, den Schacht selbstthätig zu befahren. Summa: erst Wurst, dann Becker, d. h. also überall in den höheren Schulen Becker, nur in den unteren Klassen nach Wurst. Dieses war das Erste.

Das Zweite ist: Wurst nicht in Elementarschulen. Er gibt zu viel; er legt ein Fundament, auf dem in diesen Schulen nicht weitergebaut wird; er lehrt systematisch.

In der Elementarschule muß man sich mit dem Unentbehrlichsten, Nothwendigsten begnügen, nichts um des bloßen Wissens willen lehren, auf jedes grammatische Lehrgebäude verzichten. Nur in höhere Schulen gehört eine Uebersicht der Grammatik. Wenn ein Elementarschüler Schriften, welche in seinem Lebenskreise liegen, versteht, mit Sicherheit fremde Gedanken auffaßt, und seine eigenen, wenn auch nur nach sicherer Leitung des Gefühls, richtig darstellt: so ist an ihm das Wesentlichste der Sprachbildung geleistet. Geleistet kann und soll dieses aber werden ohne das System der Grammatik. Vielmehr kann der ganze Sprachunterricht an das Lesebuch und an die übrigen Bücher, welche der Elementarschüler in Händen hat, angeschlossen wer-

den. Die bedeutendſten Uebungen, welche nicht einmal in eigenen Stunden, noch in ſachgerechter Reihenfolge vorgenommen zu werden brauchen, ſind: ſachliche Zergliederungen des Leſeſtoffs mit Anknüpfung der dazu erforderlichen grammatiſchen Verhältniſſe, damit Inhalt und Form immer zuſammen betrachtet werden; Uebungen in der Ableitung, und eine einfache Satzlehre. Ausführlichere grammatiſche Belehrungen müſſen immer erſt nach Erklärung des Wortſinnes gegeben werden. Aber eines ſyſtematiſchen Sprachunterrichts kann der Elementarſchüler füglich entbehren. *) Man ſehe ſich auch nur in den Elementarſchulen nach den Früchten eines ſolchen um, und man wird davon zurück kommen! Herr Wurſt iſt allerdings entgegengeſetzter Anſicht; dagegen weiß ich Hn. Schulrath Otto Schulz (vergl. Schulblatt für die Pr. Brandenburg 1837, 1. Heft, S. 33.) entſchieden auf meiner Seite. Deßgleichen Hr. Inſpector Wagner in Brühl, einen der erfahrenſten, praktiſchſten Seminarlehrer, die es geben mag. In der Vorrede zu ſeinem, weiter unten bei der Rechtſchreibung anzuführenden methodiſchen Handbuche v. J. 1836 ſagt derſelbe (S. IX.): „Eigentliche Sprachlehre (Grammatik) ſoll nur in den oberen Klaſſen derjenigen Volksſchulen gelehrt werden, welche die meiſten ihrer Zöglinge auf Gymnaſien oder höheren Bürgerſchulen entlaſſen; dann in Schulamts-Präparanden-Anſtalten und in Seminarien." (S. XI.) „Dadurch, daß der Sprachunterricht in Volksſchulen beſchränkt wird, iſt es fortan dem Lehrer möglich, ſeine Schüler mehr, als es bisher geſchehen konnte, mit der Natur und ihren Erſcheinungen, mit dem Vaterlande, mit deſſen Geſetzen und anderen Einrichtungen bekannt zu machen. Dem Bürger und Landmanne ſind dieſe Kenntniſſe von weit praktiſcherem Nutzen, als dieſes ihm die Spitzfindigkeiten der Sprachlehre ſind. Wir müſſen immer mehr von dem Buchſtabenweſen, das uns die Gelehrtenſchulen in die Volksſchulen gebracht, zurückkehren, und mehr das Leben ergreifen." Dieß iſt ganz auch meine Meinung. In der Volksſchule kann der Sprachunterricht an das Leſebuch angeſchloſſen werden, wie auch Hr. Otto Schulz zeigt. Dann aber muß des Leſebuchs Inhalt ſprachlich geordnet ſein. Sonſt entbehrt der Unterricht aller Einheit; der gewöhnliche Lehrer ſchifft auf dem Sprach-

*) „L'etude de la grammaire n'aura plus desormais que ce seul inconvenient, qu'il n'y a pas de grammaire populaire, parcequ'il n'est pas possible d'en faire, etc. — La grammaire n'est pas une étude pour les enfants; il faut réserver cet enseignement pour l'age de douze à quatorze ans; il faut enfin faire la grammaire par les éléves d'après des exemples etc."

Reglement pour les écoles primaires, an. 1833, pag. 108.

meer nach allen Weltgegenden zugleich, und das Resultat ist ein Chaos in dem Kopfe des Schülers. Prüfet Alles und behaltet das Beste.

Auf der anderen Seite anerkenne ich so gern und freudig den Werth der Leistungen des Herrn Verfs., daß ich sie in Betreff ihres didaktischen Werthes für den mittleren Unterricht sogar über die von Becker selbst setze, und dessen:

Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. 2te Aufl. Frankfurt a. M., bei Herrmann, 1836. (8 gGr.)

den Schriften Wurst's unterordne. Hier übertrifft der Schüler den Lehrer. Becker ist in der Forschung ein Meister, Wurst in der Methodik. Suum cuique! Dagegen ist und bleibt Becker's Abhandlung:

Ueber die Methode des Unterrichts in der Muttersprache. Frankfurt a. M., bei Herrmann, 1833. (6 gGr.)

in Verbindung mit der Vorrede zu dessen ausführlichen deutschen Grammatik höchst lesens- und berücksichtigenswerth. Wenn ein solcher Mann der Anschaulichkeit in dem Unterricht das Wort redet, so gibt das den Lehrern, die fast nur den Begriffsunterricht kennen, auf das Regelwerk den höchsten Werth legen, und das Wissen überschätzen, etwas zu denken.

Endlich muß ich noch wegen eines auch von Hrn. Wurst mißverstandenen Wortes in der 1. Aufl. des Wegweisers eine Bemerkung machen. Ich bestritt die Lehrweise, welche von dem Allgemeinen ausgeht, auch in dem Sprachunterricht. Dieses ist noch meine Meinung. Ueberall im Elementarunterricht muß man mit dem Anschaulichen, folglich mit dem Concreten, in der Sprache mit einzelnen Beispielen anfangen. Damit ist begreiflicher Weise nicht verlangt, daß man mit dem Einzelnsten, mit dem Element oder dem Atom, z. B. in der Sprache mit dem Laut oder Buchstaben, anfangen solle; vielmehr wird das Nächstliegende, weil man den Grundsatz: vom Bekannten zum Unbekannten, zugleich zu berücksichtigen hat, nichts Anderes als ein Satz sein. Aber nicht der Satz in abstracto (etwa: alle A sind B), sondern ein concreter Satz, oder mit Schiller zu reden: Ein Satz, der etwas setzt. Dadurch aber, daß ein specieller Satz (z. B. der Mensch denkt's, Gott lenkt's) ein zusammengesetztes Ding ist, welches seine Theile oder Glieder hat, folglich zerlegt oder zergliedert werden kann und soll (analytisches Verfahren, nach früherer Feststellung), dadurch wird er nichts Allgemeines, sondern er bleibt, was er ist, ein concretes Ding. Mit dem Anschaulichen hat man also auch in der Sprache zu beginnen, und man huldigt eben gerade dadurch diesem Grundsatze, wenn man mit Sätzen anfängt. —

Da hier noch einmal von der Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache die Rede war, so werde noch auf folgende Abhandlung hingedeutet:

Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache auf den Gymnasien Deutschlands. Von C. C. G. Zerrenner. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1836. (7 gGr.)

Vorerst aber, ehe Höheres geleistet wird — was sobald nicht zu erwarten steht — mögen die Gymnasiallehrer sich nur an Becker und dessen Vorreiter Wurst halten. Bevor man die Kraft erlangt, neue Landstraßen anzulegen, muß man erst auf bereits gebahnten Wegen wandeln lernen.

Die Elementarlehrer finden viele beachtenswerthe Gedanken in:

Methodik zum Muttersprachunterricht ꝛc. von Th. G. Scholz. 2 Bdchn. (der 3te fehlt noch). Neiße, bei Hennings, 1836. (15 gGr.)

Unmittelbar vor dem Abdrucke dieses Artikels ist noch eine Lehrschrift erschienen, die sich an Becker anschließt, und jeden Falls der Aufmerksamkeit der Lehrer, welche an der Entwickelung der Sache (= Sprache) und der Methodik des Sprachunterrichts Antheil nehmen wollen, würdig ist. Sie heißt:

Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen. Ein Handbuch für Elementar- und Bürgerschullehrer, enthaltend Sprachübungen zur Bildung des Sprachgefühls nebst einer Sprachlehre als Erläuterung zu den Sprachübungen. Begründet auf Dr. Becker's grammatische Ansicht, und sachgemäß methodologisch angeordnet von F. C. Honkamp, Lehrer am Seminar in Büren. Essen, bei Bädeker, 1838. (1 Thlr.)

Der erste Theil dieses Buches enthält Sprachübungen zur Entwickelung des Sprachgefühls, der zweite enthält die Sprachlehre, d. h. die Regeln der Sprache. Durch jene soll der Schüler befähigt werden, diese zu finden. Die Sprachübungen sollen die Sprache verstehen lehren. Von sogenannten Sprech- und Denkübungen unterscheiden sie sich dadurch, daß sie in grammatischer Ordnung aufgestellt sind. Nach Art der Sprech- und Sprachschule von Lange ordnet der Verf. die Beispiele des ersten Theils etymologisch, um dem Schüler alle möglichen Beziehungen der Begriffe, in welcher Form sie auch erscheinen mögen, vorzuführen, damit er nachher aus diesem, ihm geläufig gewordenen Material die Sprachgesetze entdecken könne. Nichts soll dem Schüler gegeben werden als höchstens das Beispiel, und der herkömmliche oder einzuführende Name

für das Aufgefundene. „Die Auffindung selbst soll immer vom Schüler geschehen."

Wegen der Zeitkürze, und weil ein solches Buch ein genaues Einsehen verlangt, müssen wir uns für jetzt damit begnügen, auf dasselbe hingewiesen zu haben. Da es sich ganz und gar an Becker anschließt, so wird es den vielen und immer sich mehrenden Freunden desselben willkommen sein.

---

6. Freie Sprech- und Aufschreibübungen als Vorbereitung zur Entwickelung des Redevermögens und der Aufsatzbildung. Bearbeitet von Prof. W. Stern ꝛc. Karlsruhe, bei Groos, 1832. (10 gGr.)

Dieses Büchlein schließt sich an den in der Anleitung zum Lesen angeführten „Lehrgang für den Lautirunterricht" von demselben Verfasser an. Derselbe will dem Sprachunterricht eine breite Grundlage geben, denselben naturgemäß anleiten; nicht durch Formen und Sprachformübungen, sondern durch die Entwickelung der Anschauungen und Begriffe, welche in den Wörtern, den Wort- und Redeformen liegen. „Das Denkwürdige und die Grundvorstellungen, in denen sich der auffassende und wahrnehmende Geist bewegt, müssen vorerst erkannt und erwogen werden, ehe es sich verlohnt, und ehe es fruchtet, darnach zu fragen, welcher Mittel sich der schaffende, und in äußeren Formen sich offenbarende Sprachgeist bedient habe, um seine Wahrnehmungen und Vorstellungen niederzulegen, und sich in ihnen auszusprechen." Also der Verf. geht von den Dingen oder von den Vorstellungen der Dinge und Thätigkeiten aus, läßt anschauen, wahrnehmen, sprechen; dann aufschreiben. Solches sollen diese Sprech- und Aufschreibübungen leiten, und dadurch eine Grundlage für den Sprachunterricht werden. Dieser Gang ist unbedingt richtig. Denn „von der Sache zum Zeichen!"

Inhalt. 1) Geordnete Zusammenstellung der Namen der Dinge. 2) Geordnete Zusammenstellung der Beschaffenheiten und Eigenschaften der Dinge. 3) Angabe von Thätigkeiten und Zuständen der Personen, Thiere, Pflanzen und übrigen Stoffe und Dinge. 4) Bestimmung des Ortes, wo etwas ist oder gethan wird; Bestimmung der Zeit, wann, und der Beschaffenheit, wie etwas geschieht oder gethan wird. 5) Angabe der Absicht und der Beweggründe der Personen, etwas zu thun; Angabe der Bestimmung der Dinge, und Angabe des Zweckes, warum etwas geschieht; Mittel und Hülfsmittel, um eine Absicht zu erreichen; Werkzeuge, mit welchen etwas gethan wird; Ursache und Wirkung der Dinge.

Als nähere Einleitung zu dem eigentlichen Sprachunterricht oder als erste Stufe deſſelben iſt die an die vorige Schrift ſich anſchließende deſſelben Verfaſſers anzuſehen:

7. Begründung, Unterſcheidung und Uebung der erſten und weſentlichen Sprachbegriffe, als Vorſchule zur deutſchen Sprachformenlehre. Karlsruhe, bei Groos, 1832. (10 gGr.)

Inhalt. 1) Das Geſchlecht der Dinge. 2) Die Zahl der Dinge. 3) Die abhängigen und unabhängigen Verhältniſſe und Beziehungen der Dinge; die drei Abhängigkeitsverhältniſſe. 4) Die Steigerung der Merkmale. 5) Sprechende, angeſprochene und beſprochene Perſonen und Dinge. 6) Das Thun und Leiden der Dinge. 7) Die Zeit einer Thätigkeit oder eines Zuſtandes. 8) Die Ausdrucksweiſen der Sätze. 9) Die Redeweiſen.

Nur mit Mühe können wir es uns verſagen, einige Beiſpiele von der muſterhaften Darſtellungsweiſe des Herrn Verfs., beſonders aus den letzten drei Kapiteln, welche, wie bekannt, ſchwere Gegenſtände behandeln, hier mitzutheilen. Aber allen Elementarlehrern, welche von dem alten, todten, ſtatt der inhaltsvollen Begriffe den Schülern Hülſenſpreu vorſetzenden Wortkram abkommen, und zu einem geiſtbildenden realen Sprachunterricht gelangen wollen, ſei dieſe kleine Schrift nachdrücklichſt empfohlen.

8. Ausführliche Anleitung zum Schreibleſeunterrichte, mit beſonderer Rückſicht auf die umgearbeitete Aufl. des Elementarbüchleins: „Das elterliche Haus.“ Von R. J. Wurſt, Verfaſſer der Sprachdenklehre. Reutlingen, bei Mäcken, 1837. (115 S. 12 gGr.)

Das „Elementarbüchlein“ kennen wir nicht; wir wiſſen aber, daß der Verfaſſer den Ideen Graſer's huldigt. Aber auch ohne daſſelbe — beſſer zwar, mit demſelben — kann die vorliegende Anleitung gebraucht werden. Sie enthält: Vorübungen zum Schreibleſeunterricht, den eigentlichen Schreibleſeunterricht in 20 Schreibleſeſtunden (zu wenig, viel zu wenig), die abgeſonderten Schreib- und Leſeübungen. Jedem §. iſt ein Beiſpiel des Lehrverfahrens beigegeben. — Nach unſerem Ermeſſen iſt der Schreibleſeunterricht zu ſehr beſchränkt worden, die wichtige und ſchwierige Uebung im Zergliedern der Wörter nicht ausführlich genug, und nicht ganz richtig behandelt. Die Laute müſſen durch Ablöſung am Ende der vorgeſprochenen Wörter gefunden werden.

9. Praktiſch deutſcher Sprachlehrer, oder methodiſche Anleitung zu geiſtbildenden Sprach-Denkübungen. Nach bewährten Grundſätzen für deutſche Elementar- und Volksſchulen, verfaßt von Chr. G. Scholz ꝛc. Erſter Theil. Halle, bei Anton, 1837. (18 gGr.)

Dieser Sprachlehrer ist ein Commentar zu dem unten angegebenen Sprachschüler desselben Verfs. Der vorliegende erste Theil umfaßt den ersten Lehrgang des Sprachschülers, mit dessen Durcharbeitung sich auch die meisten Schulen werden begnügen müssen. Doch geht er darüber in sofern hinaus, als er bei den Für- und Bindewörtern das Wesentlichste aus der Satzlehre aufgenommen hat. Somit hat also der Lehrer, welcher sich des Sprachschülers bedient, in diesem ersten Theile des Sprachlehrers alles Wesentliche beisammen.

Der in den einzelnen §§. zu entwickelnde Stoff ist durch größeren Druck dargestellt. In kleinerer Schrift schließen sich unterrichtliche Bemerkungen, methodische Winke und Ausführungen der Uebungen an. Ueberall bemüht sich der Verf. in preiswürdiger Weise, die Sprachübungen zu Sprach-Denkübungen zu erheben. Das ganze Buch zeugt von außerordentlichem Fleiße. Lehranfänger sind dem Herrn Verf. zum größten Dank verpflichtet.

10. Vollständiger Unterricht in der Muttersprache, von **Chr. G. Scholz.** Auch unter dem Titel: Wort- und Gedankenstyl, oder Stoff und Anleitung zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck ꝛc. Erster Theil. Die Vorstellungen und Begriffe. Halle, bei Eduard Anton, 1830. (1 Thlr.)

I. Von den Vorstellungen und Begriffen, deren Erklärung, Mehrdeutigkeit oder Umfang und Sinnverwandtschaft. 1. Von den Vorstellungen und Begriffen überhaupt, und den Verhältnissen der Begriffe. 2. Von den Begriffserklärungen oder Definitionen. 3. Der Begriffsumfang oder die Mehrdeutigkeit der Begriffe. 4. Vergleichung und Unterscheidung sinnverwandter Begriffe. 5. Erklärungen, Zusätze und Erweiterungen der vorigen Uebungen.

Mehr als den ersten Abschnitt enthält dieser erste Band auf 416 engbedruckten Seiten nicht. Das Werk wird also umfang- und bändereich. Auch ersieht der Leser schon aus dem Inhalte des vorliegenden Bandes, daß der Verf. den Begriff des Sprachunterrichts sehr weit fasset, und eine breite und tiefe (logische) Grundlage sucht. Die Art der Ausführung ist so: In dem ersten §. einer Uebung stellt der Verf. die Sache, den Stoff, in zusammenhängender Rede dar; in dem darauf folgenden §. wird das unterrichtliche Verfahren angegeben, und in dem nächsten §. wird der nöthige Uebungsstoff mitgetheilt. Dieser Gang verdient unseren Beifall. Auch empfiehlt sich die Schrift nicht nur durch diese geregelte Ordnung, sondern auch durch die große Fülle, und den wahren Reichthum des brauchbarsten Lehrstoffes, und durch die dem Verf. eigenthümliche praktische Gewandtheit überhaupt. Darum werde diese Schrift solchen Lehrern, deren Schüler mannigfaltige Bedürfnisse haben, oder welche die Sammlung ihres Lehrstof-

ſes vermehren wollen, oder welche überhaupt eine weitere Anſicht von dem Sprachunterricht gewinnen wollen, empfohlen. Sie iſt als ein Kommentar der weiter unten in dem Abſchnitt über die Aufſatzlehre näher bezeichneten Stylſchule deſſelben Verfs. zu betrachten. Ein zweiter Theil iſt bis jetzt nicht erſchienen.

11. Sprech- und Sprachſchule, ein Leſebuch für die deutſche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens. Von Dr. W. Lange ꝛc. Erſter Band. Stuttgart und Tübingen, bei Cotta, 2te Aufl. 1835. (8 gGr.) Zweiter Band. Magdeburg, bei Rubach, 1829. Auch unter dem Titel: Sprachlicher Denkſtoff. (1 Thlr. 3 gGr.)

Der Inhalt beider Bände beſteht aus einzelnen §§., und jeder §. aus einzelnen, einfachen und zuſammengeſetzten Sätzen. In denſelben kommt nach einander entweder daſſelbe Wort in ſeinen verſchiedenen Bedeutungen oder Wörter vor, die zu derſelben Wurzel oder Familie gehören, ſo daß alſo der Leſer die Bedeutung der einzelnen Ausdrücke auf praktiſchem Wege aus dem Zuſammenhange der Rede ſelbſt entnimmt. Oben haben wir dieſen Weg als den naturgemäßen in dem Unterricht der Mutterſprache bezeichnet. Der erſte Band umfaßt die Wortverbindungen aus den einzelnen Begriffen, die der menſchliche Körper nach ſeinen Beſtandtheilen, Verrichtungen und Erſcheinungen und der häusliche Kreis in ſich ſchließt. Der zweite Theil nimmt die erklärten Wörter aus dem öffentlichen Leben. Der Verf. wollte durch dieſes Werk 1) dem Kinde die Wörter und Redensarten, die ihm äußerlich ſchon bekannt ſind, zu deutlichem Bewußtſein erheben; 2) den Wortvorrath und die Mannigfaltigkeit im Ausdruck vermehren; 3) die Denkkraft der Kinder an der Sprache üben und ſtärken; 4) den Schüler durch dergleichen Denkübungen für ähnliche Forſchungen im Gebiete der Sprache gewinnen, und ihn dadurch in das innere Weſen, in den Geiſt derſelben einführen. Das ſind gewiß ſehr wichtige Zwecke. Wir bezweifeln nicht, daß ſie auf dem vom Verfaſſer betretenen Wege erreicht werden, ja wir wiſſen dieſes aus eigener Erfahrung mit Gewißheit. Man kann aus dieſen Schriften nicht nur die Mannigfaltigkeit der Bedeutung eines und deſſelben Wortes oder der Wörter, die von derſelben Wurzel abgeleitet ſind, erſehen; man wird dadurch zu wahrhaft bildenden, in das Innere der Sprache führenden Bemerkungen befähigt, und man erkennt auf das Anſchaulichſte und Lebendigſte das leider noch ſo häufig vorkommende hohle und nichtige Treiben mit leeren Sprachformen, die dem Kopfe nichts ſind und nichts ſagen. Wenn daher auch vorliegende Schriften nicht wohl als Leſebücher in Elementarſchulen eingeführt werden können, ſo ſollten ſie doch in keiner Schulbibliothek fehlen, und kein Lehrer ſollte ſie unbenutzt liegen laſſen. Nicht als Leſebücher: weil ſie nur ein-

zelne Sätze enthalten, da doch ein Lesebuch mehr geben muß, und weil sie überhaupt als Sprach-, nicht als Lesebücher angesehen werden können. Darum haben wir derselben auch hier, nicht in dem Abschnitt, der vom Lesen handelt, Erwähnung gethan.

12. Materialien für den Sprachunterricht nebst Stoff für die Uebung im schriftlichen Gedankenausdruck in Aufgaben für die Selbstbeschäftigung von **A. Klindt.** 3te Aufl., Hamburg bei Campe, 1836. (8 gGr.)

Dieses Büchlein enthält außer kurzen Angaben des Inhalts des eigentlichen Sprachunterrichts einen großen Reichthum geordneten Unterrichtsstoffs, weshalb es auch den Schülern in die Hand gegeben werden kann.

13. Stufengang des Sprachunterrichts in der Volksschule. Naturgemäß aufgestellt und allenthalben mit didaktischen und methodologischen Bemerkungen begleitet. Von **K. J. Gauckstedt.** Erster Cursus. Die Wortlehre. Zweiter Cursus. Die Sprache in ihrer Anwendung. Erste Abtheilung. Die Satzlehre. Essen, bei Bädeker, 1836 u. 1837. (I. Curs. 16 gGr. II. Curs. 1. Abtheil. 16 gGr.)

Die noch fehlende Abtheilung wird die Aufsatzlehre enthalten. Der Verf. behandelt den Sprachstoff ganz ausführlich und umständlich, so daß auch der schwache Lehrer lernt, wie es zu machen ist. Wer die Lehrerverhältnisse kennt, weiß es, daß dergleichen Schriften großen Nutzen stiften können, wenn der Gegenstand, wie es hier der Fall, mit Sachkenntniß behandelt worden ist. Die Wortlehre ist von der Satzlehre getrennt vorgetragen. Der Anlage nach steht die Schrift daher zwischen denen von alter und neuester Einrichtung.

Noch mehr Schriften über den Sprachunterricht für Lehrer namhaft zu machen, scheint nicht rathsam. Der Käufer freut sich zwar über reiche Auswahl der Waaren auf dem Markte, damit Jeder nach Bedürfniß und Laune auswählen könne; aber auch hier gilt das Wort: sit modus in rebus. Die Auswahl haben wir nach bestem Wissen getroffen, und darum veraltet Scheinendes weggelassen, und unreifes Neue nicht mit aufgenommen. Zu jenem rechnen wir Harnisch's erste und zweite faßliche Anweisung, welche auf die neueren Forschungen gar keine Rücksicht genommen haben, und nach gerade wegen ihrer Neuerungen und seltsamen Namengebung unschmackhaft geworden sind. Zu diesem gehört Mancherlei, was wir, um des lieben Friedens willen, lieber mit Stillschweigen übergehen. Denn die Schriftsteller haben eine sehr kitzliche Natur.

Nunmehr kommen wir zu den Schriften, welche den Schülern als Uebungs- oder Aufgabenbücher in die Hand gegeben werden können, wo der Lehrer Solches für orts- und zeitgemäß erkennt. Wir machen derselbe vier namhaft.

7. a. Uebungsbüchlein für den Rechtschreib-Unterricht in Volksschulen, von **M. Wagner**, erstem Oberlehrer am Schullehrer-Seminar in Brühl. Zweite umgearbeitete Auflage. Essen, bei Bädeker, 1835. broch. (3 gGr.)

   b. Methodischer Leitfaden für den Rechtschreib-Unterricht in Volksschulen und Seminarien, von **M. Wagner.** Zweite umgearbeitete Auflage. Essen, bei Bädeker, 1835. broch. (8 gGr.)

Die letztere Schrift liefert den Commentar zu dem ersten Büchlein. Die Uebungen sind durchaus praktisch, leicht und einfach. Der Verf. bekennt sich zu dem Grundsatze, daß es in der Rechtschreibung besonders auf Uebung ankomme. Das Uebungsbüchlein wird denjenigen Lehrern gute Dienste leisten, welche eine sehr zusammengesetzte Schule haben und sich genöthigt sehen, sich auf das nächste Bedürfniß zu beschränken und möglichst auf Mittel zur Selbstbeschäftigung einzelner Abtheilungen zu sinnen. Wir führen dasselbe darum schon hier auf, weil es — was sich freilich fast von selbst versteht — ein Sprachübungsbüchlein im Allgemeinen ist. Bei sehr engen Schulverhältnissen kann man sich mit ihm begnügen.

8. a Uebungsbuch für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen, von **M. Wagner.** Erste Abtheilung. Die Wortlehre für die untern Klassen. Fünfte umgearb. Auflage. Essen, bei Bädeker, 1838. broch. (5½ gGr.) — Zweite Abtheilung. Das Gemeinnützlichste aus der Satzlehre. Dritte ganz umgearbeitete Auflage. Ebendaselbst, 1835. broch. (4 gGr.)

   b. Methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen, von **M. Wagner.** Ebendaselbst. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. 1834. broch. (10 gGr.) (Eine neue Bearbeitung ist unter der Presse.)

Auch diese Büchlein verdienen Beifall. Der Verfasser besitzt die Gabe, die Unterrichtsgegenstände zu elementarisiren, das Praktische der einzelnen Lehren herauszufinden und dem kindlichen Anschauungskreise nahe zu legen. Die neue Auflage des „methodischen Handbuchs" hat große Vorzüge vor der ersten, und giebt dem Lehrer überall die nöthigen Fingerzeige.

9. Praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. Erster Theil. Von Dr. **F. A. W. Diesterweg** ꝛc. Sechste Auflage. Crefeld, bei Funcke, 1836. (4 gGr.)

Dieſes Büchlein ſchließt ſich an den oben aufgeführten „praktiſchen Lehrgang", namentlich an den erſten Theil, an, und enthält von unten an ſo viel Uebungen und Uebungsſtoff, daß der Schüler durch Bearbeitung deſſelben richtig ſchreiben und kleine Aufſätze machen lernt, und daß zugleich ſein Denkvermögen durch die Sprache in mannigfaltiger Weiſe erregt wird.

10. Deutſcher Sprachſchüler, oder ſtufenweiſe geordneter Stoff zu mündlichen und ſchriftlichen deutſchen Sprach- und Verſtandesübungen. Ein Leitfaden für Lehrer und ein Uebungs- und Wiederholungsbuch für Schüler in Stadt- und Landſchulen, von Chr. G. Scholz ꝛc. Drei Lehrgänge. Halle, bei Anton ꝛc. Erſter Lehrgang: vierte Aufl., 1834. Zweiter und dritter: zweite Aufl. (Alle zuſammen 10 gGr.)

Die Vorzüge ſämmtlicher Lehrſchriften des Herrn Verfaſſers: gute Auswahl des Nothwendigſten, verſtändige Anordnung der Materialien, praktiſche Brauchbarkeit und Benutzung der neueſten Fortſchritte in ſachlicher und methodiſcher Hinſicht ꝛc., findet man auch in dem vorliegenden Sprachſchüler, den wir daher recht dringend empfehlen können.

Der erſte Lehrgang eignet ſich für gewöhnliche Elementarſchulen. Als Commentar dazu iſt der erſte Theil des oben genannten Sprachlehrers zu betrachten. Der zweite und dritte Lehrgang des Sprachſchülers eignet ſich mehr für gehobene Elementarſchulen und für die mittleren Klaſſen der Bürgerſchulen.

Erſter Anhang.

Ueber den Rechtſchreibeunterricht.

Sprechen, Schreiben, Leſen (nicht bloß Buchſtaben, ſondern auch Gedanken ſchreiben und leſen) ſind die drei Theile des Sprachunterrichts, die weſentlich zuſammengehören, ſich aus derſelben Grundlage entwickeln, in dem Anfangsunterricht zuſammen behandelt werden und erſt ſpäterhin von einander trennen, ſo daß ſie dann in verſchiedenen Lectionen behandelt werden. Jedoch darf man niemals ihre Zuſammengehörigkeit und höhere Einheit vergeſſen.— Sobald das Kind die Schule beſucht, beginnen die Sprechübungen, welche in Zergliederungen von Sätzen, Wörtern und Silben übergehen, damit die einzelnen Sprachlaute gefunden und eingeübt werden. Auf dieſer Stufe tritt, während bis dahin die nöthigen Vorübungen vorgenommen worden, die ſichtbare Bezeichnung oder Darſtellung der Laute, d. h. das Schreiben, ein, welches mit Nothwendigkeit das Leſen herbeizieht. Dieß iſt offenbar allein die naturgemäße Entwicklung und Verbindung der ele-

mentarischen Sprech-, Schreib- und Leseübungen. Alsbald schreiben die Schüler Silben, Wörter, und nicht lange nachher Wortverbindungen und Sätze. Von da aus trennt sich der Leseunterricht von dem eigentlichen Sprachunterricht. Dieser, mit dem wir es hier allein zu thun haben, zerfällt in den eigentlichen Sprach- und in den Rechtschreibeunterricht, nicht in dem Sinne, daß beide absolut von einander zu trennen seien, sondern so, daß der Rechtschreibeunterricht fortwährend als ein wesentlicher Theil des Sprachunterrichts behandelt wird. Dieses kann in der Art geschehen, daß die orthographischen Uebungen in den Sprachübungen liegen, oder so, daß ihnen eigene Stunden gewidmet werden. Für Beides lassen sich haltbare Gründe anführen; doch sind die Gründe für die Anordnung, welche die Sprachübungen als ein einheitliches Ganze aufstellt, überwiegend. Jeden Falls aber sind die Rechtschreibeübungen von hoher Bedeutung, weil alle Schüler Gedanken schreiben und richtig schreiben lernen sollen. Dazu kommt, daß die orthographischen Uebungen nicht selten bei vielen Lehrern alle Sprachstunden ausfüllen, und fortwährend auf die unmethodischeste, langweiligste, für Schüler und Lehrer quälendste Art behandelt werden. Daher erscheint es als nothwendig, hier von ihnen etwas ausführlicher zu handeln.

Wir wollen das Wesentlichste zur besseren Unterscheidung des Einzelnen unter einzelnen Nummern vortragen.

1) Der Rechtschreibeunterricht muß einem strengen, naturgemäßen, methodischen Lehrgange folgen.

In den alten Schulen beschäftigte die Orthographie die Schüler vom achten bis zum vierzehnten Jahre, ohne daß sie in der Regel die Sache erlernten. Der Lehrer sagte Aufgaben in die Feder, Alles ging dictando. Die Schüler schrieben und der Lehrer corrigirte — wo es nämlich geschah. Oder man bediente sich der Vorlegeblätter, z. B. der beliebten und in der That an ihrem Orte recht brauchbaren von Baumgarten; auch wurde die Manier, fehlerhafte Beispiele an die Schultafel zu schreiben und verbessern zu lassen, allgemein beliebt. Der Hauptgrund, warum man bei dieser Methode das erstrebte Ziel selten erreichte, warum die Rechtschreibeübungen den Kindern zur Qual wurden und den Lehrern die Sisyphusarbeit der Verbesserung einer unendlichen Fehlermasse, ohne daß sie sich mit den Jahren wesentlich verringerte, aufbürdete, lag in dem Mangel eines methodischen Lehrganges. In der Regel lehrte man auf allen Stufen alle Regeln der Orthographie; es fand keine planmäßige Vertheilung der Masse statt; die einzelnen Uebungen waren nicht auf Eines, sondern auf Alles zugleich gerichtet; das Nachfolgende war nicht durch das Vorhergehende begrün-

det, oder man blieb nicht, ehe man zur Stufe B überging, auf der diese begründende Stufe A so lange stehen, bis die Schüler auf ihr feststanden; kurz, es fehlte der methodische Stufengang. Daher die unerfreulichen Folgen, welche, wie wir aus Erfahrung wissen, manchen Lehrer zu halber Verzweiflung gebracht, ihm einen großen Theil seiner besser anzuwendenden Zeit für unfruchtbare Correcturen geraubt, oder zu passiver Erschlaffung geführt haben. Wie wenig Eindruck machte in vielen Schulen die Correctur von Seiten des Lehrers! Nahmen sich doch die Schüler oft nicht die Mühe, die angestrichenen oder verbesserten Fehler anzusehen! Allemal hat die Erscheinung solcher traurigen, niederschlagenden Resultate in fehlerhafter Methode ihren Grund. Darum stellten wir obigen Satz an die Spitze unserer Forderungen in Betreff des Rechtschreibeunterrichts. Die methodische Anordnung desselben verlangt, daß das Leichtere auf den unteren, das Schwerere auf den oberen Stufen gelehrt werde. Jenes ist derjenige Theil, in welchem das Schreiben mit dem Sprechen und Hören übereinstimmt, d. h. wo die Regel gilt: Schreibe, was du hörst, oder wie du sprichst! Der andere, schwierigere Theil hat es mit demjenigen zu thun, was man die Andersschreibung nennen könnte und genannt hat. Hier heißt die Regel: Schreibe nicht, was du hörst oder wie du sprichst! *) Trennt man beide von einander; schickt man jenen diesem voraus, und übt man in jeder Uebung nur Eines: so hat man sich in den Rechtschreibeübungen derselben Fortschritte und desselben fröhlichen Lernens zu erfreuen, wie in andern methodisch angeordneten Lehrfächern, und eine alte Schulmarter ist verschwunden.

2) Ein methodischer Rechtschreibeunterricht ist nur möglich auf der Grundlage des Lautirunterrichts.

Analog der Buchstabir- oder Nominalmethode beim Lesen lehrte man durch Buchstabiren das Rechtschreiben, d. h. man richtete die Aufmerksamkeit des Schülers einzig und allein auf die sichtbaren Zeichen

*) „Schreibe, wie du sprichst!" heißt: Setze für jeden Laut einen denselben darstellenden Buchstaben in der Ordnung, in welcher die Laute gehört werden! „Schreibe nicht, wie du sprichst!" enthält jedoch nicht die Verneinung dieser Erklärung; sondern man will damit nur sagen, daß man nicht immer für einen Laut dasselbe Zeichen, sondern den conventionell dafür bestimmten Buchstaben setzen, d. h. sich nach der herrschenden Schriftsprache richten müsse. Mehr liegt in der zweiten Forderung nicht; sie würde ja sonst auch die erste aufheben. Eine lesenswerthe Abhandlung über diese Sätze und die Schreiblesemethode, welche er bekämpft, hat Kirchberg in Essen in den Rheinischen Blättern (XII. Bd., 1. Heft) geliefert.

der Laute, und machte es ihm unmöglich, der obersten Regel der Rechtschreibung: Schreibe, was du hörst! zu folgen, weil er sich der gesprochenen Laute in ihrer Besonderheit und Verbundenheit und in ihrem Verhältniß zu den Buchstaben entweder gar nicht oder nur höchst dunkel und unklar bewußt wurde. Daraus entstand denn die chaotische Verwirrung in den Köpfen der Schüler, welche es ihnen erst nach tausend Erinnerungen möglich machte, das von daß zu unterscheiden, und den ganzen Rechtschreibeunterricht in eine sclavische, blinde Nachahmung des Tyrannen Schreibgebrauch verwandelte.

Mit klarem Bewußtsein verfährt nur die Lautirmethode und die auf sie gegründete Rechtschreibemethode. Zuerst wird der Schüler angeleitet, wohllautend rein zu sprechen, und demnächst, fein zu hören, mit klarer Unterscheidung aller einzelnen Laute. Sobald er daher die Buchstaben für die einzelnen Laute kennen und schreiben gelernt hat, so schreibt er die richtigen Zeichen für die Laute, die er hört, nieder.

Auf diesem Gebiete gilt die Regel: Schreibe, was du hörst! Nun wissen die mit der Lautlehre bekannten Lehrer, daß wir manchen Laut auf mehrfache Weise bezeichnen. Der Schüler muß also auswählen, es entsteht die Möglichkeit des Irrthums auch bei dem schärfsten Hören, und man hat daraus der Lautirmethode den Vorwurf gemacht, daß sie die Rechtschreibung erschwere. Aber es folgt aus dem angegebenen Umstande, auf welchem die Mängel der bestehenden Rechtschreibung (besser bedient man sich hier des Wortes Orthographie) beruhen, nur, daß die Lautlehre in Betreff der Orthographie nicht Alles leiste, daß noch Anderes hinzukommen müsse, und daß der Lehrgang der Orthographie den elementarischen Theil, in welchem die Lautlehre Alles leistet, von dem höheren, wo dieses nicht der Fall ist, scheide. Wer Wörter schreiben will und zwar mit Bewußtsein dessen, was er thut, muß die Laute kennen, deren Zeichen er produciren will. Das Sprechen und Hören ist immer das Erste, das Schreiben das Zweite. Daher ist auch die Lautirmethode nicht eine neue Erfindung oder eine Neuerung, sondern eine Wiederherstellung der alten, ursprünglichen, allein richtigen Methode.

Die Buchstabirmethode nennt eine Reihe Namen von Zeichen, Buchstabennamen, hinter einander, in der Meinung, daß dadurch ein neuer Name entstehe. Kein Wunder, daß bei dieser Unmethode der Schüler nie dahin gelangt, Wörter, die er zum ersten Male hört, richtig zu schreiben; er muß sie erst zehn- und hundertmal gesehen haben, ehe er das vermag, und jedes durch Lautzusammensetzung etwas schwierige Wort setzt ihn in Verlegenheit. Der gründliche Lautirunterricht hebt den Schüler über diese Schwierigkeiten hinweg; er unterscheidet

überall genau Laut und Buchſtaben, Lautnamen und Buchſtabennamen, wo hingegen der Buchſtabirſchüler Alles mit Buchſtabennamen bezeichnet, ohne Unterſcheidung des weſentlich Differenten. Auch der Lautirſchüler kann beim Schreiben irren, weil die Orthographie nicht bloß Recht-, ſondern auch Andersſchreibung iſt; aber ein gründlicher Rechtſchreibeunterricht iſt nur möglich auf der Grundlage des Lautirunterrichts, wenn auch, wie bereits zugegeben worden iſt, das Lautiren bei der herkömmlichen Art der Orthographie nicht Alles leiſtet.

3) Der Rechtſchreibeunterricht muß mit dem erſten Schreibunterricht beginnen.

Dieß folgt unmittelbar aus dem Vorhergehenden. Durch die Vorübungen hat das Kind alle Laute hören und benennen und die Buchſtaben ſchreiben lernen. Mit dieſem Schreiben der Buchſtaben beginnt der Rechtſchreibeunterricht. Denn der Buchſtabe iſt ihm nicht ein leeres Zeichen, ſondern ein Zeichen für einen Laut. Will es dieſen Laut für das Auge ſichtbar machen, d. h. ſein Zeichen ſchreiben (denn einen Laut kann man nicht ſehen, alſo auch nicht ſchreiben, ſo wie man keinen Buchſtaben hören kann), ſo hat es das dem Laute entſprechende Zeichen zu ſchreiben. Dieß erinnert an die bereits feſtgeſtellte Forderung, daß die Methode die eigentliche Recht- von der Andersſchreibung zu ſcheiden, und jene zum elementariſchen Theile zu machen habe.

Das eingelernte reine Sprechen und feine Hören beſeitigt hier alle Schwierigkeiten. Hat nun das Kind in den beiden erſten Schuljahren die Fertigkeit erlangt, diejenigen Wörter, welche nicht in das Gebiet der Andersſchreibung gehören, alſo die bei weitem größte Anzahl der Wörter richtig zu ſchreiben, ſo hat ein ſolches Kind vor jedem andern, mit dem man die Rechtſchreibung erſt mit dem achten oder neunten Lebensjahre beginnt, einen außerordentlichen Vorſprung, der Sprachunterricht iſt dadurch auf die fruchtbarſte Weiſe erleichtert und begründet und die Möglichkeit gegeben, daſſelbe innerhalb und außerhalb der Schule in der beſten Art zu beſchäftigen. Die Pein, welche den Schülern in der Regel durch die Aufſatzübungen wurde, war nicht bloß eine Folge der Gedankenarmuth, ſondern zugleich ein Reſultat der vorher nicht gehörig begründeten und bis auf einen gewiſſen Grad vollendeten Rechtſchreibeübungen. Aufſatzübungen gehören für das höhere Schulalter, in die reiferen Jahre; dann aber müſſen die Schwierigkeiten des Rechtſchreibens beſeitigt ſein, damit das Kind ſeine Aufmerkſamkeit dem Gedanken zuwenden könne. Eben darum ſollen die Rechtſchreibeübungen beginnen, wenn das Kind den erſten Buchſtaben ſchreibt.

4) Der Rechtschreibeunterricht verlangt viele Uebungen; aber man stelle sie geistbildend an.

Das Rechtschreiben ist eine schwere Sache. Das weiß jeder Elementarlehrer. Tausende von Menschen, denkende, gescheute, tüchtige Menschen, haben es nicht gelernt. Man denke nur an Friedrich den Großen, an den Feldmarschall Blücher und Andere, z. B. an die meisten Frauen, denen man darum Bildung nicht geradezu absprechen kann! *) Die Schwierigkeit der Sache entsteht durch den Mangel der Einheit und Consequenz in der Rechtschreibung. Für unsere 8 Grundlaute haben wir 22 Zeichen; viele Mitlaute werden durch mehrere Zeichen bezeichnet, und wer bestimmt das Heer der Ausnahmen von den Regeln? Unsere Schreibweise ist eine unregelmäßige; alles Unregelmäßige aber ist schwer zu erlernen. Darum erfordert die Orthographie viel Zeit und viel Uebung. Denn die Regeln allein thun es nicht. Neben die: Schreibe, was du hörst! stellt sich eine zweite: Schreibe nicht, was du hörst! der: Richte dich nach der Abstammung! folgt eine andere: Richte dich nicht immer nach der Abstammung, sondern folge dem eingeführten Schreibgebrauch! Daraus erklärt sich die Schwierigkeit der Erlernung der sogenannten Rechtschreibung, so wie der Reiz für denkende Sprachgelehrte und Schullehrer, die Orthographie bestimmten Gesetzen zu unterwerfen. Das letztere ist ein ganz gutes, löbliches Streben; nur sollen wir unsere Elementarschüler so schreiben lehren, wie der allgemein eingeführte Gebrauch es verlangt. In die Elementarschule gehören die Neuerungen nicht, auch wenn es wirkliche Verbesserungen wären. Denn sie hat für's Leben zu bilden, wie es ist. Es verräth allemal Verkennung des Standpunktes und der Aufgabe des Volksschulunterrichts, wenn ein Lehrer sich beigehen läßt, seine Schüler zu Abweichungen von den allgemeinen Sitten und Gebräuchen der Nation zu veranlassen. Also wir bleiben, ungeachtet der bestimmten und klaren Erkenntniß der Mangelhaftigkeit und theilweisen Regellosigkeit der Orthographie, bei dem Herkommen. Dieses stellt feste Satzungen auf in positiven Vorschriften, deren Befolgung der einzelne Schüler im eigentlichen Sinne des Wortes zu erlernen hat. Das setzt viele und mannigfaltige Uebungen voraus; aber sie sollen nicht ohne Denken, nicht ohne Anregung des klaren Bewußtseins, nicht ohne vielseitige Erregung angestellt werden. Wir fragen daher: Welches sind die Hauptübungen und wie hat sich

*) Gehören vielleicht Fehler gegen die Rechtschreibung oder wenigstens die Zeichensetzung bei dem andern Geschlechte zu den Liebenswürdigkeiten? Die Männer pflegen bekanntlich das streng Regelrechte, das Magistrale, an den Frauen zu hassen.

der Lehrer dabei zu benehmen? Wir nennen das Wesentlichste der Uebungen, ohne sie selbst namhaft zu machen, was späterhin bei Empfehlung einzelner Lehrschriften geschehen wird.

1) Der elementarische Theil wird von dem höheren, oder die eigentliche Rechtschreibung von der Andersschreibung getrennt;
2) bei jener wird Alles unmittelbar auf den Laut bezogen, es wird rein gesprochen, fein gehört, dann dem Gehör gemäß geschrieben;
3) der Lehrgang wird nach den übrigen festgestellten allgemeinen methodischen Grundsätzen angelegt: in jeder Lection wird nur ein bestimmter Gegenstand gelehrt, bei demselben wird so lange verweilt, bis er festliegt ꝛc.;
4) mit der Einsicht wird überall die Uebung verbunden, zuerst einzelne, dann ausgedehntere;
5) die ausgedehnteren Uebungen bestehen zu Anfang in dem Abschreiben der an die Wandtafel geschriebenen Wörter, Sätze ꝛc.;
6) dann folgt das Abschreiben bestimmter, in den Lehrgang passender gedruckter Pensen, d. h. die Verwandlung der Druckschrift in die Schreibschrift;
7) hierauf kommt das Hinschreiben auswendig gelernter Stücke — versteht sich ohne Buch;
8) dann folgen Diktirübungen, Diktando-Schreibübungen oder das Federsagen.

Dabei werden allerhand Fragen eingeschoben, besonders bei den schwierigeren Wörtern. Wie heißt der Grundlaut? ist er gedehnt oder geschärft? welches sind die Vor-, die Nachlaute? ꝛc. Zugleich wird eine Diktirordnung angewandt, damit überall Regel, Ordnung und Stille herrsche. Z. B.: der Lehrer sagt jedes Wort, jeden Satz nur einmal vor (sonst fehlt die Gränzlinie); ein bestimmter Schüler, oder reihenweis abwechselnd mit andern, spricht das Federgesagte nach, damit sich der Lehrer von der Richtigkeit der Auffassung überzeuge; nun schreiben alle Schüler ꝛc. Auch kann Einer die Reihe der Laute, oder die Lautnamen, oder die Buchstabennamen nennen ꝛc. Kurz, Alles nach der festgesetzten Diktirpolizei. — Ist das Pensum fertig, so wird jeder einzelne Schüler angehalten, das Einzelne und Ganze genau nachzusehen und etwaiges Fehlerhafte selbst zu verbessern; denn die Gewohnheit, daß man alles Geschriebene nochmals aufmerksam nachlese, muß den Schülern zur andern Natur werden. Hierauf geht es an die Correctur, dieses Martergeschäft der Lehrer nach der alten orthographischen Unmethode. Uns aber ist es ein leichtes und ein nützliches Geschäft. Denn wenn man

einen methodischen Gang befolgt, so kommen nur wenig Fehler vor. Denselben vorbeugen ist besser als sie corrigiren. Entweder läßt der Lehrer nun das Pensum, welches die Schüler geschrieben haben, wenn es sich in ihren Lesebüchern ꝛc. befindet, mit dem Gedruckten als Muster vergleichen; oder er stellt ihnen die Schultafel vor Augen, auf welche er oder ein gewandter Schüler das Pensum richtig geschrieben hat; oder die Schüler tauschen mit den Schreibheften und suchen nach; oder der Lehrer geht das Ganze mit Allen zugleich durch; oder er nimmt die Hefte mit nach Hause, streicht die Fehler mit rother Dinte an ꝛc. Bald so und bald so. Ueberall Gesetz und Ordnung, aber kein Schlendrianismus, kein ewiges Einerlei! Nachlässige, leichtsinnige Schüler, oder wenn eine bestimmte Zahl von Fehlern vorkommt, müssen angehalten werden, das Pensum zu Hause ohne Fehler abzuschreiben, oder ein Fehlerverzeichniß anzufertigen mit der daneben gestellten richtigen Schreibweise. Nach Vollendung eines kleinen Ganzen kann man ein Stück federgesagt schreiben lassen, um die Plätze der Schüler nach der Anzahl der Fehler zu bestimmen. Dieses spornt. Bei äußerlichen Dingen hat man Solches oft am ersten nöthig. Außerdem muß darauf gesehen werden, daß die Schüler Alles, auch das, was sie in andern Lectionen schreiben, richtig schreiben. — In solcher Weise ist das Corrigiren keine horrende Arbeit, und es fruchtet.

9) Nun können auch absichtlich fehlerhaft geschriebene Beispiele an der Schultafel oder auf Vorlegeblättern zur Befestigung des Urtheils und der Regeln gebraucht werden. — Ich sage: nun, d. h. nachdem die Schüler an das Richtige gewöhnt sind. Das Richtige lernt man überall am Sichersten durch die Anschauung des Richtigen, nicht des Fehlerhaften. Solches gilt zumal in der Orthographie, namentlich in der Anderssschreibung, wo man sich an die richtige Schreibweise nur durch die öftere Anschauung des Richtigen gewöhnt. Auch sehen die Schüler in der Regel schon des Unrichtigen genug, was sie theils selbst, theils Andere gemacht haben. Aber dennoch ist es auf den höheren Stufen eine im Richtigen befestigende Uebung, wenn man Fehlerhaftes verbessern läßt. Dann erfährt man, ob die Schüler auch den Grund der Schreibweise, die sie für die richtige erklären, angeben können. Natürlich heißt dann manchmal die Antwort: Es ist so der Gebrauch. — In dem Gebrauch der Baumgarten'schen Vorlegeblätter darf also nicht der ganze Rechtschreibeunterricht bestehen, wie es leider noch hin und wieder der Fall ist; sie gehören nicht in den Anfangsunterricht, in ihrem Gebrauche

sei man sparsam, und man betrachte sie überhaupt nur als Wiederholungs- und Befestigungsmittel.

10) Die letzte Uebung in der Rechtschreibung findet, wenn auch nur beiläufig — aber immer als wichtige Nebensache — bei der Anfertigung eigener Aufsätze statt.

Hier stehen wir wieder auf dem allgemeinen Gebiete des Sprachunterrichts, von dem wir oben ausgingen. Wir brechen daher unsern Gegenstand ab.

Hülfsmittel für den Rechtschreibeunterricht.

Zwar geben die oben genannten Sprachschriften, namentlich die von Graßmann, Diesterweg und die erste von Wagner, zugleich Anleitung zum Rechtschreibeunterricht, weil er als ein Theil des Sprachunterrichts betrachtet wird und zu demselben gehört; aber wir besitzen auch manche eigene Schriften, die ihn abgesondert behandeln, indem er, wenigstens zum Theil, neben dem eigentlichen Sprachunterricht betrieben werden kann. Praktische Lehrer müssen zugleich wünschen, in den Besitz eines reichen Uebungsstoffes gesetzt zu werden. Darum weisen wir noch besonders auf einige Rechtschreibelehrschriften hin. Dieselben sind theils eigentliche Leitfäden, theils Vorlegeblätter. Wann und wie letztere gebraucht werden können und sollen, haben wir oben gezeigt. Von Leitfäden empfehlen wir unbedingt nur solche, welche das Lesen mit dem Schreiben verbinden, so daß beide Gegenstände nicht zwei getrennte Lehrgänge ausmachen, sondern sich sachgemäß zu einer Einheit verbinden. Manche von ihnen behandeln nur einen Theil der Rechtschreibung, z. B. die ähnlich-lautenden Wörter, andere sind für die Volksschule nicht brauchbar, z. B. die „Vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie ꝛc. von Adelung." Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, bei Weygand, 1790. (1 Thlr. 12 gGr.)

1. Die vorzüglichsten Regeln der Orthographie und Materialien zum Diktiren. Ein Handbuch für Lehrer in den orthographischen Lehr- und Uebungsstunden, von **P. C. F. Baumgarten.** 158 S. 3. Aufl. Leipzig, bei Barth, 1828. (10½ gGr.)

Obgleich diese Schrift den orthographischen Unterricht nicht mit dem Lautirunterricht, nicht mit dem ersten Schreibunterricht verbindet, auch die Beziehung der Buchstaben auf die Laute nur schwach ist: so gehört die Schrift doch zu den für den Volksschulgebrauch geschriebenen besseren.

Das Lehrbuch selbst — der Anhang enthält den Stoff zum Diktiren — hat die ganze Rechtschreibung unter zehn Regeln gebracht, von welchen jede durch Beispiele in Wörtern und Sätzen geübt wird. Die meisten Uebungen zerfallen in vier Unterabtheilungen: 1) Nennwörter; 2) Nichtnennwörter; 3) kleine Sätze, in welchen die eingeübten Wörter vorkommen; 4) fehlerhafte Sätze zur Verbesserung an der Schultafel.

2. Rechtschreibeschule, oder geordneter Stoff zu orthographischen Uebungen, welche mit dem ersten Schreib- und Leseunterrichte beginnen und mit dem Sprachunterricht fortschreiten. Von **Härderer** und **Offinger**. 2. Aufl. Bamberg, bei Dresch, 1832. 256 S. (8 gGr.)

Diese Rechtschreibeschule zerfällt in drei Unterrichtsgänge. Der erste wendet das Schreibgesetz an: Schreibe der reinen Aussprache gemäß! — Der zweite: Schreibe auch der nächsten Abstammung gemäß! — Der dritte: Schreibe auch dem angenommenen Schreibgebrauch gemäß! Das Buch enthält viel Uebungsstoff bei stufenweisem Fortschreiten. Nicht alle Schwierigkeiten sind beseitigt, weil manche vorhergehende Uebungen das erst Folgende vorausnehmen.

3. Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie. Erster, vorbereitender Kursus, oder Elementar-Orthographie, auf die Grundsätze der Elementar-Lesemethode gebaut und für das frühere Kindesalter bearbeitet, von Dr. **J. M. Kaubling**. Erfurt, bei Keyser, 1811. 108 S. (12 gGr.)

Diese Schrift ist in einer guten Methode bearbeitet. Schade, daß sie nur die Elementar-Orthographie behandelt, welche den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben ausschließt. Aber beachtenswerth ist sie jeden Falls von allen denen, die zu einer guten Methode im Rechtschreibeunterricht gelangen wollen. Zuerst beantwortet sie folgende Fragen: 1) Ist es nothwendig, mit der Orthographie früher als gewöhnlich anzufangen? 2) Kann der vorgesetzte Zweck erreicht werden, da die Orthographie so viele Vorkenntnisse voraussetzt, oder ist er ohne diese zu erlangen? 3) Ist der Weg, auf welchem die Schüler zu ihrem Zwecke geleitet werden sollen, so, daß sie ihrem Führer auch immer folgen können, und führt er wirklich zum Ziele?

Der Lehrgang ist in ein und zwanzig Uebungen abgefaßt. 1) Bezeichnung jedes Lautes durch sein eigenthümliches Zeichen. 2) Bezeichnung verwandter Laute. 3) Grundlaute vor einem Mitlaute u. s. w. bis 21) Rückblick und Uebungsstoff.

4. Praktische Anleitung zum richtigen Setzen der Interpunktionszeichen in der deutschen Sprache, für die Jugend, nach einer zeitersparenden Methode. Nebst einem Hülfsbuche für Lehrer ꝛc.,

von M. Ch. L. H. Hahn. Leipzig, bei Hinrichs, 1833. Die Anleitung in 8., das Hülfsbuch in Folio. 26 Bogen. (21 gGr.)

Wer ein eigenes Buch über die Satzzeichenlehre wünscht, dem ist dieses zu empfehlen. Es enthält eine Masse von Beispielen.

5. Uebungsbuch für den Unterricht über die Unterscheidungszeichen in Volksschulen. Vom Inspektor M. Wagner in Brühl. Essen, bei Bädeker, 1836. 106 S. (4 gGr.)

Methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche u. s. w. Von Demselben. Ebendaselbst. 65 S. (6 gGr.)

Beide Büchlein sind mit der Hrn. Wagner eigenen Genauigkeit und Ausführlichkeit gearbeitet. Das erste enthält den Uebungsstoff und die Regeln als Resultate des Unterrichts, das zweite die praktische Anleitung zur Unterrichtsbefähigung. Besonders in zusammengesetzten Schulklassen wird jenes gute Dienste leisten, und dieses läßt den schwachen Lehrer nirgends im Stiche. *)

6. Orthographische Vorlegeblätter und Uebungsstücke für Volksschulen, von A. C. F. Baumgarten. Leipzig, bei Barth. 1828. (1 Thlr.)

Der Verfasser hat sich durch diese, wie durch andere Schulschriften, um die Schulen verdient gemacht. Nur darf, wie schon gesagt, der Rechtschreibeunterricht nicht auf den Gebrauch solcher Vorlegeblätter beschränkt werden.

7. Vollständige Uebungsschule der deutschen Rechtschreibung für Volksschulen in Lehre und Anwendung, oder: in vier Hauptkursen streng auf die Lautmethode gebauter, mit dem ersten Schreibunterricht beginnender, bis zu seiner Vollendung in 460 Uebungen naturgemäß fortschreitender, mit reichlichem und angemessenem Anwendungsstoff ausgestatteter Unterrichtsgang für die gründliche Erlernung der deutschen Orthographie. Von K. F. W. Wander. 4 Theile. Glogau, bei Heymann. 1831. (20 gGr.)

Erster Theil: Einleitung zu einem vollständigen und naturgemäßen Unterrichtsgange in der deutschen Rechtschreibung.

Inhalt: 1) Die Schulen sonst und jetzt. 2) Nothwendigkeit strenger Stufenfolge beim Unterricht in der Rechtschreibung. 3) Was man unter Rechtschreibung versteht. 4) Enger Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben. 5) Die Lautmethode, beim Leseunterricht angewandt, erschwert mit nichten die Rechtschreibung. 6) Ein naturgemäßer Rechtschreibeunterricht muß auf die Lautlehre gegründet sein. 7) Schwie-

*) Die Erklärung auf S. 2: „Ein Satz ist ein Gedanke, in dem von einem Worte ein Wort ausgesagt wird", enthält wohl Druckfehler. (?)

rigkeit des Rechtschreibeunterrichts. 8) Auf welche Weise die Rechtschreibung gelehrt werden könne. 9) Welche Rechtschreibung zur Erleichterung des Weges gelehrt werden müsse. 10) Wann der Unterricht in der Rechtschreibung anfangen müsse. 11) Ueber das Schreiben nach dem Gehör, oder: über das Diktiren beim Rechtschreibeunterricht. 12) Was ist von dem Gebrauch fehlerhafter Vorlegeblätter als Hülfsmittel zur Erlernung der Rechtschreibung zu halten? 13) Ueber die Durchsicht des Geschriebenen (Korrektur). 14) Nicht jede kleine Abweichung vom allgemeinen Schreibgebrauch ist eine eigene Orthographie. Rechtfertigung: a) der kk-Schreibung; b) des geregelten Gebrauchs von ſſ und ß, und c) der Schreibung eü und aü statt eu und äu. 15) Hülfsmittel für den Rechtschreibeunterricht; A. Bücher, B. Vorlegeblätter.

Zweiter Theil: Die eigentliche Rechtschreibung, das ist: die Schreibung nach Laut- und Zeichenübereinstimmung, oder naturgemäßer Unterrichtsgang in der Elementarorthographie für die untersten Klassen der Volksschulen.

1) Begründungskursus; 2) Wiederholungskursus.

Dritter Theil: Die Andersschreibung, das ist: die Schreibung bei Nichtübereinstimmung von Laut und Zeichen. Oder naturgemäßer Unterrichtsgang in der Orthographie für die obern Klassen der Volksschulen.

1) Fortsetzender Begründungskursus; 2) Fortsetzender Wiederholungskursus.

Vierter Theil: Fremdwörterschreibung, oder naturgemäßer Unterrichtsgang in der Schreibung der am häufigsten in der deutschen Sprache vorkommenden ausländischen Wörter, für die oberste Klasse einer guten Volksschule.

Dieses ist die Hauptschrift unter allen bisher genannten. Man findet hier: streng methodische Anordnung des Stoffes, d. h. methodischen Lehrgang, gründliche, bis in's Einzelnste eingehende Anleitung, klare und bündige Darstellung und reichen Uebungsstoff — eine elementarische Musterschrift in mancher Hinsicht, wie wir in den Rheinischen Blättern, dem zweiten Hefte des neunten Bandes der neuen Folge, weitläufiger auseinander gesetzt haben. Nur die Abweichungen von dem allgemeinen Schreibgebrauch führe man in die Volksschule nicht ein!

Zu diesen Aeußerungen, zu welchen ich mich auch jetzt im Allgemeinen noch bekenne, muß ich, nachdem wir diese Uebungsschule praktisch versucht haben, beifügen, daß wir sie viel zu weitläufig gefunden haben. Die Uebungen sind zu sehr zerrissen, zu sehr vervielfacht; der Gegenstand ist künstlicher behandelt, als es nothwendig und gut ist. Auch ist auf die Nothwendigkeit des Sehens und Nachahmens, worauf bei der Erlernung der Rechtschreibung so viel ankommt, nicht

genug Rücksicht genommen worden. Des Regelwerks ist viel zu viel. Läßt man von Anfang an die Kinder alle Wörter und Sätze, welche sie schreiben sollen, *sehen* und *besehen*, *) und gewöhnt man sie daran, immer die Buchstaben im Geiste zu schauen und anzugeben, mit welchen die Wörter geschrieben werden, so kommt man um viele Schwierigkeiten, welche sich bei schlechter Methode — die hat allein die Schuld! — einstellen, herum, und man hat es nicht nöthig, endlose Uebungen mit diesem Außenwerk anzustellen und die Kinder mit einer Menge von Unterschieden und Regeln zu quälen. —

Zweiter Anhang.

Ueber die Aufsatzlehre.

In jeder guten Schule sollen die Kinder ihre Gedanken richtig niederschreiben, d. h. einen Aufsatz machen lernen. Folglich muß dieses gelehrt werden. Dieser Unterricht ist nicht eigentlicher Sprachunterricht; aber er gehört dazu im weiteren Sinne des Wortes. Doch ist bei den Aufsatz- oder Stylübungen nur von den Sprachregeln die Rede, in so fern sie angewandt werden sollen. Die Aufsatzlehre, oder besser: die Aufsatzübungen *setzen voraus*: 1) die *eigentlichen Sprachübungen*; 2) die *Rechtschreibübungen*. Mit diesen haben wir es hier nicht zu thun, sondern mit jenen. Dieselben werden *vorbereitet* oder begründet:

*) „Wir sind hier (beim Anfange der Rechtschreibung) von der *Schrift* ausgegangen. Dies war und ist darum nothwendig, weil die hörbare Lautbezeichnung der zusammengesetzten Stimmlaute nicht bei allen mit der schriftlichen Darstellung übereinstimmt. Ueberdieß lehren wir die *Rechtschreibung*, die es mit dem *Sichtbaren* zu thun hat und darum nur an dem Sichtbaren ohne Umweg erlernt werden kann. — Der Lehranfänger merke sich, daß es beim Sprachunterricht gewisse Theile giebt, die man dem Schüler auf dem Wege der *Entwicklung* zum Bewußtsein bringen kann; und andere, die man ihm geradezu *geben* muß, die von ihm mehr mit den äußeren Sinnen, mit dem Gesicht und Gehör, zu erfassen sind. Zu letzteren gehört unsere Rechtschreibung. *Man erlernt sie am schnellsten durch aufmerksames Betrachten* der Schrift nach bestimmten Gesichtspunkten in richtiger, methodischer Stufenfolge."

Scholz, der Sprachlehrer, Halle, 1837. S. 27.

a) durch die Gewöhnung der Schüler an vollkommen (nicht halb oder zum Theil) richtiges und geläufiges Sprechen vom ersten Tage des Schulbesuchs an durch alle Unterrichtsgegenstände hindurch;
b) durch Fertigkeit der mündlichen Rede, wie sie durch freies Erzählen, Auswendiglernen und Recitiren gewonnen wird;
c) durch Aneignung positiver Kenntnisse und eines Reichthums von Gedanken.

Sind jene zwei Voraussetzungen wirklich vorhanden und fehlt es nicht an diesen Vorbereitungen, dann und nur dann ist der Grund gelegt zu den eigentlichen Aufsatzübungen.

Unreifen Menschen, wie Kindern bis zum 14ten Lebensjahre, muß man zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen. Dieses geschieht:

a) durch das Lesebuch, durch gründliche, sach- und sprachliche Zergliederung der Lesestücke;
b) durch unmittelbar eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben;
c) durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird.

Die meisten Leser dieser Zeilen werden sich aus ihrer Jugend der Qualen erinnern, welche die Forderung, einen Aufsatz zu schreiben, ihnen verursacht hat. Die Gedankenarmuth oder der Mangel aller Gedanken ist nicht die einzige, aber die Hauptursache dieser Erscheinung. Prof. Bonnell (Neues Jahrbuch der berl. Gesellsch. für deutsche Sprache, Bd. 2, Heft 4) nennt darum die deutschen Aufsätze die Marterzangen für den jugendlichen Geist. „Ich erinnere mich noch recht lebhaft von meiner Schulzeit her der Qualen, welche mir diese angeblichen Probirsteine für die Gesammtentwicklung des Schülers verursachten, und meines Abganges von der Schule freute ich mich mit meinen Commilitonen aus keinem Grunde herzlicher, als weil ich der drei- oder vierwöchentlich wiederkehrenden unrichtigen Entbindungen meiner Gedankenembryone für immer entbunden war. — Aber nicht bloß die Erinnerung an die eigene Qual, sondern auch meine fortgesetzte Erfahrung an Hunderten meiner Schüler bestätigt mir diese Bemerkung. Der deutsche Aufsatz liegt centnerschwer auf ihrer Seele, viel schwerer, als alle übrigen Arbeiten zusammengenommen. Wie ist diese Erscheinung zu erklären? Offenbar so: Man verlangt von den Schülern eigene Productionen." Und Otto Schulz sagt (Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1836, 4tes Heft) in derselben Beziehung: „Es giebt nichts Verkehrteres, als eigene Gedanken und eigene Darstellung zu verlangen von Kindern, welche weder die eigenen Gedanken zu be-

herrschen, noch in einer vorgeschriebenen Form zu bewegen wissen." Dann citirt er einen Ausspruch von dem großen Fr. Aug. Wolf: „Die Kinder sollen produciren, und es ist noch nicht lange her, daß sie selbst producirt wurden; da mühen sie sich vergeblich ab und werden fade Schwätzer oder frühreife Kinder, die nachher, wenn die Zeit des Producirens gekommen ist, nichts Tüchtiges mehr leisten können. Das ist eine Art geistiger Selbstbefleckung und ein schmähliches Unwesen." Dann fährt er fort: „Am tadelnswerthesten sind diejenigen Aufgaben, durch welche das Kind genöthigt wird, sein Inneres gleichsam zur Schau zu legen. Bormann sagt darüber treffend und geistreich: „„Es ist eine alte, unter dem Volke verbreitete Rede, daß ein Mensch stirbt, wenn er sich selbst sieht. Das ist die verkehrte, äußere Fassung eines Gedankens, der, rein innerlich gefaßt, eine tiefe Wahrheit zu enthalten scheint. Jeder Mensch nämlich hat eine gewisse Scheu, sich selbst zu objectiviren oder sich selbst zum Gegenstande zu machen, den er aus sich herausstellt."" Das Kind, fügen wir hinzu, das diese Scheu gar zu leicht überwindet und sich in der Darlegung seiner Gedanken und Empfindungen gefällt, hat schon einen Theil seiner Kindlichkeit verloren, und es steht in Gefahr, sich selbst über sein Inneres zu täuschen, oder gar mit Gefühlen und Empfindungen ein unheimliches und verderbliches Spiel zu treiben." Auch Herling warnt von Neuem vor diesen und ähnlichen pädagogischen Mißgriffen in seiner Stylistik (S. IX der Einleitung).

Doch genug der warnenden Worte vor dem, was man nicht thun soll. Was aber und wie, darüber wollen wir unsern Lesern die nach unserm Ermessen besten Führer nennen, und den Standpunkt der Schüler bezeichnen, für welchen sie sich darbieten. Vorerst noch die Erinnerung, daß mehrere der oben genannten Schriften für den Sprachunterricht zugleich eine Anleitung zu Aufsatzübungen enthalten.

1. Uebungsbuch für die schriftlichen Aufsätze in Volksschulen. Erste Abtheilung. Briefe aus dem Kinderleben. Vom Inspektor **M. Wagner.** Zweite verbesserte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1837. (2 gGr.) — Desselben Werkchens zweite Abtheilung. Briefe und andere Aufsätze, die jeder Bürger und Bauer anfertigen oder doch wenigstens kennen lernen muß, wenn er seiner Haushaltung gehörig vorstehen will. Ebendaselbst. 1835. (3 gGr.)

Methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche für schriftliche Aufsätze in Volksschulen. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Von **Demselben.** Ebendaselbst. 1837. (12 gGr.)

Diese Schriften sind in der bekannten elementarisch-praktischen Manier des Hrn. Verfassers gearbeitet und befriedigen alle Anforderungen gewöhnlicher Elementarschulen, welche nur das Unentbehrlichste

leiſten können, dieſes aber auch vollſtändig leiſten wollen. Das Schülerbuch erleichtert die Beſchäftigung mehrerer Abtheilungen einer Schule, und das Lehrerbuch ebnet auch für den ſchwachen Lehrer alle Schwierigkeiten.

2. Die Styl-Schule, oder Stoff und Aufgaben zu Uebungen im ſchriftlichen Gedankendarſtellen. Ein Leitfaden zur methodiſchen Behandlung der Denklehre in Schullehrer-Seminarien und höheren und niederen Volksſchulen, bearbeitet von E. G. Scholz ꝛc. I. und II. Curſus, oder des Sprachſchülers IV. und V. Lehrgang. Halle, bei Anton, 1835 und 1836. (10 gGr.)

Der Hr. Verfaſſer betrachtet die Aufſatzübungen vorzugsweiſe aus dem Geſichtspunkte einer praktiſchen Logik. Daher beſchäftigt ſich der ganze erſte Curſus dieſer Stylſchule mit Begriffserklärungen und was damit zuſammenhängt; der zweite mit Urtheilen, Schlüſſen, Beweiſen u. ſ. w.; aber, wie man es an den Arbeiten des Verfaſſers gewöhnt iſt, in den mannigfaltigſten Wendungen und Anwendungen. Ein III. Curſus ſoll Anleitung zum Anfertigen von Abhandlungen und Briefen geben.

Eine gewöhnliche Schule kann dieſe Lehrgänge nicht durcharbeiten. Für Schulamts-Präparanden und junge Lehrer wüßten wir aber keine praktiſcheren Anleitungen zu inhaltsvollem Denken und entſprechendem Ausdruck. Sie ſind zugleich wegen der innigen Verbindung des Gedankens und der Sprache als eine grammatiſche Logik oder logiſche Grammatik zu betrachten, und was ſie leiſten, geht über die formalen Denkübungen Zerrenner's und Krauſe's weit hinaus. Es iſt eine erfreuliche Erſcheinung, wie wir uns in der Schule von ehemaligen leeren Abſtractionen entfernen und uns dem Objectiven mehr und mehr zuwenden. So geht die Schule dem Leben nach, welches in unſern Tagen auch dieſe Richtung hat.

Anmerkung. Auf dem Gebiete des elementariſchen Sprachunterrichts iſt unter allen jetzt lebenden Lehrern keiner thätiger geweſen als Scholz. Zählt man ſeine Schriften auf, ſo ſtaunt man, beſonders wenn man bedenkt, daß ſich ſolche Lehrſchriften nicht ſchreiben laſſen wie Novellen oder Streitſchriften!

1. Schreib-Leſeſchüler. 2. Der Leſeſchüler. 3. Fibel zum Leſenlernen der Druckſchrift. 4. Der Sprachſchüler in 3 Lehrgängen. 5. Die Stylſchule in 2 Lehrgängen. Alle dieſe für Schüler. Die nachfolgenden für Lehrer. 6. Der Sprachlehrer, 1ſter Theil. 7. Der Wort- und Gedankenſtyl, 1ſter Theil. 8. Methodik zum Mutterſprachunterricht, 1ſter und 2ter Theil; ein 3ter ſoll noch folgen. Das nennt man Fleiß!

3. Methodiſche Anweiſung zum Unterricht in den deutſchen Stylübungen, mit beſonderer Rückſicht auf die Fertigkeit im münd-

lichen Vortrage entworfen und mit vielen stufenmäßig geordneten Uebungsaufgaben ausgestattet. Ein Handbuch für Lehrer in Elementar- und Bürgerschulen von **Carl Hormann**, Rector und Seminarlehrer ꝛc. Berlin, bei Plahn, 1836. (14 gGr.)

Dieses ist eine Hauptschrift für alle Schulen, in welchen in Betreff der Aufsätze mehr als das Nothdürftigste geleistet werden kann, und für alle Lehrer, welche zu einem methodisch-begründeten Lehrgange gelangen wollen. 1. Nothwendige Erweiterung des Begriffs Stylübungen. 2. Die allgemeinen didaktischen Regeln in ihrer Anwendung auf die Stylübungen. 3. Besondere Regeln. 4. Der Lehrgang und der Lehrstoff: a) die Stufe der Vorbereitung; b) die Stufe der Nachbildung; c) die Stufe der freien Darstellung. — Immer zuerst mündliche, dann schriftliche Uebungen. Die Anleitung zu Geschäftsaufsätzen macht den Beschluß. — Die zweite Auflage ist unter der Presse.

4. Praktische Anweisung für den Unterricht in der Anfertigung von Aufsätzen, mit vielen Aufgaben, Dispositionen und Ausarbeitungen, entworfen von **J. M. Steeger**. Königsberg, bei Unzer, 1837. (16 gGr.)

Der Verfasser ist Seminardirektor in Jenkau bei Danzig. Der erste Theil seiner Schrift handelt von der Methode, welche an Beispielen gezeigt wird. Ausführlich wird über die Anforderungen an Elementarschüler, über die Auswahl und Herbeischaffung des Stoffes gehandelt. Der zweite Theil liefert eine Sammlung von Aufgaben zu Aufsätzen, von Dispositionen und ausgearbeiteten Aufsätzen. Unter den letzteren rühren einige von den Schülern des Verfassers her, durch welche gezeigt werden soll, was man von Schülern verlangen kann und wie sie arbeiten, nachdem der Lehrer gethan hat, was seines Amtes ist. Die ganze Schrift ist, aus der Schule hervorgegangen, elementarisch praktisch. Sie wird den Lehrern gute Dienste leisten.

5. Methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stylübungen. Ein Leitfaden für Lehrer in Elementar- und Bürgerschulen von **W. Mehm**. Essen, bei Bädeker, 1838.

Ich mache vorläufig auf dieses Buch, welches mir im Manuscript vorgelegt worden ist, und welches noch vor Ostern 1838 die Presse verlassen soll, aufmerksam. Es bietet den Lehrern für ihre Schulen einen reichen Uebungsstoff in naturgemäßer Stufenfolge dar, und wird im Ladenpreise nicht über 1 Thlr. kosten.

Für den höheren Unterricht eignen sich noch immer vorzugsweise die bekannten Werke von **Falkmann**:

6. Stylistisches Elementarbuch oder erster Cursus der Stylübungen. Vierte Aufl. Hannover, Hahnsche Hofbuchh. 1834. (16 gGr.)

7. Praktische Rhetorik. Erste Abtheilung oder vollständiges Lehrbuch der deutschen Abfassungskunst. Dritte Auflage. Ebendaselbst. 1835. (1 Thlr. 12 gGr.)

(Die zweite Abtheilung ist die oben genannte Declamatorik.)

8. Methodik der deutschen Stylübungen. Dritte Auflage. Hannover, ebendaselbst. 1838. (2 Thlr.)

Alle diese Werke sind mit deutschem Fleiße gearbeitet. —

Endlich das neueste Werk dieser Art, von einem Koryphäen auf dem Gebiete der deutschen Sprache:

9. Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Stylistik, für obere Klassen höherer Schulanstalten und zum Selbstunterricht von Dr. **C. H. A. Herling** ꝛc. Erster Theil. Theorie des Styls. (1 Thlr. 8 gGr.) Zweiter Theil. Die stylistische Analyse. (1 Thlr. 20 gGr.) Hannover, bei Hahn, 1837.

Bei einem Buche von einem solchen Manne bedarf es für die betreffenden Lehrer (!) nur der Anzeige, daß es da ist. Denn wenn es einmal da ist, so muß man, um nicht hinter dem Fortschritt des Gegenstandes zurück zu bleiben, es auch haben.

V.

Der Schreibunterricht oder der Unterricht in der Kalligraphie.

Wenn es gleich wahr iſt, daß der Inhalt des Geſchriebenen wichtiger als die äußere Form, und daß demnach auf Sprachrichtigkeit und Klarheit des Gedankens mehr als auf die Schönheit der Schriftzüge geſehen werde müſſe; ſo kann gleichwohl der Kalligraphie eine wichtige Stelle in Volksſchulen nicht verſagt, noch geläugnet werden, daß Gewandtheit und Sicherheit in Darſtellung der Formen mittelbar die des Gedankens ſelbſt befördert, und namentlich für das Verſtändniß des Geſchriebenen von großer Wichtigkeit ſei.

Freilich kann der Unterricht im Schönſchreiben leichter als mancher andere Lehrgegenſtand in einen geiſtloſen Mechanismus ausarten, und er wird dies überall, wo der Lehrer ſich mit dem Vorſchreiben oder dem Vorlegen der Muſterblätter begnügt. Denn das Kind denkt nur da, wo es zum Denken angeleitet und angehalten wird, und es wird einen Unterrichtsgegenſtand weniger um der Sache, als um der Art und Weiſe willen, in der er ihm mitgetheilt wird, lieb gewinnen oder vernachläſſigen.

Von großer Wichtigkeit iſt daher die Methodik des Schreibunterrichts, und kein Jugendlehrer ſollte ſich mit der techniſchen Fertigkeit begnügen und wähnen, die Schreibſtunde ſei zu ſeiner Erholung beſtimmt. Was jede Lehrſtunde fordert — beſtändige Aufmerkſamkeit des Lehrers, ſelbſtthätige Leitung des Fleißes der Schüler, lebendigen Vortrag — das nimmt auch die Schreibſtunde in vollen Anſpruch,

und der kalligraphiſche iſt eben ſowohl, als der Rechnen- oder Sprachunterricht, einer bildenden Methode fähig.

Wenn, wie billig vorausgeſetzt wird, der Lehrer ſich der Gründe deſſen bewußt iſt, was er lehrt; wenn er ferner hinreichenden pädagogiſchen Takt hat, um zu wiſſen, was für jedes Kindesalter gehört und was nicht; wenn er nicht wähnt, den Anfängern Alles geben zu können, und nicht vergißt, daß Wiederholung die Seele alles Lehrens iſt; ſo wird er nicht leicht in ſeiner Lehrmethode fehlgreifen, da Kalligraphie nicht gerade zu den ſchwierigſten Disciplinen zu zählen iſt. Das Ziel, welches Volksſchulen in dieſem Fache zu erreichen haben, kann ohne große Häufung der Stundenzahl, und in mäßiger Zeit erreicht werden; die darzuſtellenden Verhältniſſe und Verbindungen ſind einfach und bequem überſchaulich, und künſtliche Erleichterungsmittel ſind hier gewiß ganz entbehrlich. Deshalb iſt es auch keineswegs zu tadeln, wenn man mit dem Unterricht im Schönſchreiben noch Nebenzwecke verbindet, und namentlich den Text der Vorlegeblätter ſo wählt, daß dadurch zugleich nützliche Realkenntniſſe mitgetheilt, oder Schemata zu Aufſätzen des bürgerlichen Lebens, wie Atteſte, Rechnungen u. dergl. aufgeſtellt werden. Nur gehe man nicht noch weiter, verbinde die Schreibſtunde nicht mit anderen Lehrſtunden, z. B. der Zeichnen- oder orthographiſchen, wohl gar der Leſe- und Rechenſtunde. In einem allgemeinen Zuſammenhange ſtehen alle Lehrobjekte, und manche noch außerdem in näherer Beziehung zu einander. Dies ſoll auch nicht ohne Einfluß auf ihre Behandlung bleiben, und der Lehrer, zumal der Klaſſenlehrer, wird dies auch gar wohl berückſichtigen können, ohne daß er deßhalb veranlaßt wäre, zwei oder mehrere Gegenſtände in eine Lehrſtunde zuſammenzuziehen, von welchen jeder einer verſchiedenen Begründung bedarf. Orthographie und Kalligraphie z. B. haben ganz verſchiedene Regeln, die unmöglich in Ein Ganzes zuſammengezogen werden können; aber der gewiſſenhafte Lehrer wird bei den orthographiſchen Uebungen eben ſo wenig eine nachläſſige Handſchrift geſtatten, als er in den kalligraphiſchen Abſchriften Rechtſchreibefehler ungerügt laſſen wird. Die Leſeſtunde wird das Leſen des Geſchriebenen nicht übergehen, der Lehrer in der Schreibſtunde daran erinnern, daß der Zweck jedes Schreibers vor Allen der ſei, geleſen zu werden. Schreiben und Zeichnen endlich, inſofern beide vom Darſtellen der Linien anfangen, könnten mit einigem Scheine in ihren Elementen als identiſch angeſehen werden, allein man wird bald finden, daß beide gerade nur die erſte, einfachſte gerade Linie mit einander gemein haben, ja daß ſelbſt dieſe aus ganz verſchiedenem Geſichtspunkte betrachtet werden muß, je nachdem ſie Element des Zeichnens oder des Schreibens iſt. Nur notoriſcher Zeit-

mangel kann in besonderen Fällen eine Vereinigung wesentlich verschiedener Objekte zu Einer Lehrstunde entschuldigen, und gewiß bleibt es das bedauerlichste aller Auskunftmittel. Selbst Cäsar, der fünf verschiedene Thätigkeiten zugleich verrichten konnte, vermochte dies gewiß nicht als Knabe.

Wenigstens werden wir in gegenwärtiger Bearbeitung auf ein solches Zusammenziehen mit anderen Lektionen keine weitere Rücksicht nehmen. Wie der Lehrer in eigenthümlichen Verhältnissen den Stoff anzuordnen und zu behandeln habe, muß ihn ohnedies seine eigene Beurtheilung lehren.

Das Schreiben kann füglich mit dem Lesen zugleich*) beginnen. Wie sich nun einmal jetzt alle Verhältnisse des Lebens und der Schule gestaltet haben, kann des Lesens und Schreibens Niemand mehr entrathen, der in irgend einem anderen Gegenstande unterrichtet werden soll. Man fordert überall schriftliche Arbeiten. Hieran einseitig etwas ändern zu wollen, wäre nicht wohlgethan, auch wenn es möglich wäre. Aber es ist unbillig und mithin erfolglos, schriftliche Arbeiten von demjenigen Schüler zu verlangen, der über die Elemente des Schönschreibens noch nicht hinaus ist. Das sechste Lebensjahr ist deshalb kein zu frühes Alter für die ersten Grundlagen; doch mag man nach Umständen auch länger warten.

In diesem zarten Alter kann übrigens von theoretischer Belehrung noch keine Rede sein. Alles ist Sache der Uebung, und das einzige Regulativ des Schülers ist die Handschrift des Lehrers und die Art, wie der Schüler diesen schreiben sieht. Mit großem Nutzen bedient man sich hier, wie auf allen Stufen des Unterrichts, der schwarzen Schultafel und der Kreide. Gewandtheit und Festigkeit in dieser Art des Schreibens ist jedem Jugendlehrer auf's dringendste zu empfehlen, ja sie ist unerläßlich, wenn eine nur einigermaßen zahlreiche Schulklasse auf wahrhaft bildende Weise mit Nutzen unterrichtet werden soll. Erforderlichen Falls ersetzt dies das Vorschreiben in den Büchern ganz, oder beschränkt es doch auf ein gelegentliches Anleiten während der Lehrstunde selbst. Der Lehrer kann die edle und ihm oft so karg zugemessene Zeit doch in der That besser gebrauchen, als indem er stundenlang in den einzelnen Büchern vorschreibt, ehe eine Schreibstunde Statt finden kann.

In neueren Zeiten hat man lithographirte Schreibebücher, in denen sich vollständige Uebungsstufen als Vorschrift befinden, in An-

*) Zugleich = zu derselben Zeit, in demselben Alter der Schüler. Wir haben es hier nur mit dem Schönschreiben, nicht mit der Schreib-Lesemethode zu thun.

wendung gebracht. Sie sollen dem Lehrer seine Arbeit erleichtern, nicht ihn von derselben dispensiren, noch ihn des Urtheils überheben, ob etwa für den einen oder den anderen Schüler eine öftere Wiederholung aller oder einiger Uebungsstufen nöthig sein dürfte, als das Schreibebuch deren enthält. In letzterem Falle wird er, nach Umständen, entweder ein zweites Exemplar desselben Heftes durchüben lassen, oder die nöthigen Ergänzungen in einem besonderen Buche vorschreiben.

Es ist häufig die Behauptung gehört worden: der Lehrer brauche eine deutliche und gefällige Handschrift nicht selbst zu besitzen; er könne auch ohne diese Fertigkeit, wenn er sich der anderweit gebotenen Hülfsmittel bediene, mit Erfolg im Schönschreiben unterrichten.

Man kann diesen Satz in so weit zugeben, als er auch für die meisten anderen Lehrgegenstände einige Gültigkeit haben dürfte: es kann nicht geläugnet werden, daß bei treuer und verständiger Benutzung guter Hülfsmittel ein Lehrer von tüchtiger allgemeiner Bildung und sicherem pädagogischen Takt auch in solchen Gegenständen, worin ihm eigene Fertigkeit mehr oder weniger abgeht, nicht ohne allen Erfolg unterrichten werde; nur wird er weniger unmittelbar, weniger naturgemäß lehren, und auf weit mehr Hindernisse stoßen, als ein Anderer. *)

Da sich nun nicht läugnen läßt, daß die allgemeinere Verbreitung eines gründlicheren und besseren Unterrichts im Schönschreiben von ziemlich neuem Datum im Vergleich mit anderen Disciplinen sei, und daß noch vor zehn Jahren nur sehr wenige im Amte stehende Lehrer einen solchen Unterricht selbst genossen hatten, während ihnen in Sprachen, in den Naturwissenschaften, im Mathematischen u. s. w. gewöhnlich weit mehr Gelegenheit zu eigener Ausbildung geboten worden war, so konnte es nicht fehlen, daß von jenem Surrogat häufig Gebrauch gemacht ward, und daß die Erfahrungen, welche jene Behauptung zu rechtfertigen schienen, nicht ganz selten waren.

Daß also z. B. hier in der Hauptstadt die Schulamts-Candidaten früher (vor 1828) nicht im Schönschreiben besonders geprüft

*) Man hat es sogar häufig als einen Vorzug gewisser specieller Lehrmethoden gerühmt, daß ein Lehrer durch sie mit Nutzen unterrichten könne, ohne vor seinen Schülern voraus zu sein, ja vielleicht gar ohne den Gegenstand überhaupt gründlich zu verstehen. So früher von der Pestalozzischen, so neuerdings mit noch größerer Dreistigkeit von der Jacototschen. — Als ob derjenige, der in der Sache selbst noch ein Neuling ist, jemals im Stande sein könnte, den wahren Geist irgend einer Methode aufzufassen!

wurden, und man sich in dieser Beziehung mit dem allgemeinen Resultat begnügte, beruhte keineswegs auf einer vermeintlich geringeren Wichtigkeit des Gegenstandes für Lehrer, sondern nur in der billigen Rücksicht auf die Verhältnisse, unter denen die praktische Ausbildung der Präparanden in jener Zeit sehr häufig Statt gefunden. Sobald hingegen angenommen werden konnte, daß jenem Mangel Abhülfe geschehen sei, und daß ein Schönschreiber unter den Schullehrern fortan keine Seltenheit mehr sein werde, hat die hohe Behörde nicht gesäumt, dergleichen Prüfungen ausdrücklich anzuordnen, und Kalligraphie auf gleiche Stufe mit den übrigen Erfordernissen zu stellen.

Lehrmittel sind nicht bestimmt, die Thätigkeit des Lehrers entbehrlich zu machen, sondern die Wirksamkeit derselben zu erhöhen. Das beste Lehrbuch wird dem Schüler eine todte Form bleiben, wenn der Lehrer ihm nicht den lebendigen Geist einzuhauchen versteht. Seien daher die Hand- und Wandvorschriften noch so mustergültig, die Stufenfolge derselben noch so wohl berechnet, sie werden ihren vollen und wahren Nutzen nur da bewähren können, wo Wort und That des Lehrers hinzukommen.

Wie überhaupt der Mensch im Jünglingsalter nur zu geneigt ist, seine Kraft zu überschätzen, und sich und seinem Wirken eine übergroße Wichtigkeit beizulegen, so hat umgekehrt das Kind in der ersten Zeit seines Schulbesuchs gewöhnlich noch gar keine Ahnung von den in ihm schlummernden Kräften und Fähigkeiten; es mangelt ihm das Vertrauen zu sich selbst, und es gewöhnt sich nur langsam und schwer daran, den Lehrer als ein Wesen seiner Art zu betrachten, und das für erreichbar zu halten, was dieser besitzt. Wenn aber vollends das Letztere nicht einmal der Fall ist; wenn der Lehrer, seiner eigenen Unfähigkeit geständig, nichts weiter thut und thun kann, als dem Schüler die in Kupfer gestochene Musterschrift vorzulegen — wie soll dieser auch nur die geringste Hoffnung haben, das Ziel zu erreichen? Und wird andererseits der Lehrer geneigt sein, einen Gegenstand mit Eifer und Liebe zu treiben, worin er, der Erfolg sei welcher er wolle, nothwendig im Nachtheil steht?

Nach meinen Erfahrungen ist das, was der Lehrer, die Kreide in der Hand, an der schwarzen Schultafel erläuternd vorbildet, die Hauptsache beim Schreibunterricht. Hier sieht der Schüler nicht das Fertige, sondern das Entstehen; er hat nicht allein das Ziel vor sich, sondern er verfolgt mit dem Lehrer den Weg, der zum Ziele führt. Seine Fehler werden ihm auf der Stelle als solche gezeigt, die Abweichung von der vorgeschriebenen Norm wird Gegenstand einer bestimmten, bewußten Anschauung; er weiß, was er erreicht hat, und gibt sich Rechenschaft von dem, was ihm noch fehlt. End-

lich kommt allen Schülern zu Gute, was ſonſt nur dem Einzelnen von Nutzen ſein würde, wenn der Lehrer ſich damit begnügen wollte, die Leiſtungen der Schüler einzeln zu controliren, oder gar nur zum Schluſſe der Lehrſtunde durch ſtehende Prädikamente, wie gut, mittelmäßig u. ſ. w., oder durch Beweisnummern*), die dem Schüler höchſtens einige Uebung im Zuſammenzählen verſchaffen, Lob oder Tadel auszuſprechen.

Das Schönſchreiben ſoll, eben ſo wie das Zeichnen, nicht die Hand allein, ſondern Hand und Auge bilden. Bewußtloſe Fortſchritte ſind, auch in techniſchen Gegenſtänden, nur wenig beſſer als gar keine. Nur ein Lehrer alſo, der praktiſch-techniſche Befähigung mit theoretiſch-methodiſcher Einſicht verbindet, wird den Anforderungen, wie ſie unſere Zeit an den Jugendlehrer zu ſtellen, ſich das Recht erworben hat, auch in dieſem Fache wahrhaft genügen können.

Die Gegner eines methodiſch-gründlichen Unterrichts im Schönſchreiben ſind indeß noch weiter gegangen, und haben die Reſultate

*) Was Beweisnummern ſind, werden die Leſer nicht wiſſen, wie ich es auch nicht wußte, als ich nach Berlin kam. Es iſt ein ſonderbares Ding. Die hieſigen Lehrer oder viele derſelben ſchreiben den Schülern unter die ſchriftlichen Arbeiten eine Ziffer, z. B. 2, 6, 10 u. ſ. w. Die dadurch ausgedrückten Zahlen beſtimmen den Grad der Zufriedenheit des Lehrers, und die Schüler nennen ſie Beweiſe. „Ich habe ſechs Beweiſe," ſagt der Schüler, der die Ziffer 6 unter ſeiner Arbeit findet. Am Schluß des Monats oder des Vierteljahrs werden ſämmtliche Beweiſe zuſammengezählt, und die Summe den Schülern in's Zeugniß geſchrieben. Selbſt mittelmäßige Schüler haben dann oft Hunderte von Beweiſen. Nicht wahr, ein ſeltſam Ding. — Ich habe im XV. Bande der Rh. Bl. den Stab über daſſelbe gebrochen. Aber es dauert in hieſigen Schulen fort. Gehört das etwa zur „Freiheit des Unterrichts"? Oder iſt Beibehaltung alter Mißbräuche und Mißgriffe gegen beſſere Einſicht ein Beweis der Emancipation der Schule und ihrer Lehrer?? — Wie ein franzöſiſcher Schriftſteller über ähnliche Schulkünſte urtheilt, lehrt folgende Stelle des Instituteur primaire, p. 195:

„Autrefois on donnait des billets d'une nature particulière sous le nom d'exemptions; en cas de faute ils servaient à établir une sorte de décompte ou de marché avec le maître, formaient compensation de certains actes de négligence ou d'inconduite. On ne saurait rien imaginer de plus bizarre ni de plus démoralisant que cette espèce de billets d'indemnité fabriqués à l'avance. En effet est-il rien de plus singulier que des oeuvres surérogataires à cet âge, une surabondance de mérite de la part d'un petit bon homme, qui l'invite naturellement à se mettre en faute, ne fût-ce que pour ne pas laisser en périmer l'effet avant l'écheance."

desselben auf eine eigenthümliche Art verdächtigt. Man hat von der Gefahr gesprochen, die es haben würde, wenn alle Handschriften nach gleichen Mustern gebildet, und also (wie man sehr übereilt folgerte) einander gleich wären. „Auf welche Unterschrift soll man sich noch verlassen, wie die Identität oder Verschiedenheit des Schreibers zweier Autographa noch ermitteln können, wenn es noch ein Jahrzehend so fortgeht?"

Also ein juristisches Bedenken, wenn nicht vielmehr ein Nachhall aus jener noch nicht allzufernen Zeit, wo man das Erlernen des Schreibens für Mädchen gefährlich fand, weil sie ja alsdann — Liebesbriefe schreiben könnten!

Themis kann unbesorgt sein; das Vaterland ist nicht in Gefahr. Es kann ihm, in juristischer wie in jeder anderen Beziehung, nur zum wahren Vortheile gereichen, wenn es wirklich dahin gebracht würde, daß seine Bewohner sämmtlich eine deutliche, gefällige Handschrift mit Gewandtheit schreiben. Es kann ihm ferner, um von speciellen Fällen zu sprechen, gleichfalls nur zum Vortheile gereichen, wenn es nicht mehr an Männern fehlt, die eine comparatio literarum mit gutem Gewissen übernehmen, und mit gründlicher Sachkenntniß durchführen können, wozu, wie Niemand in Abrede sein wird, eine sehr tüchtige kalligraphische Ausbildung und Erfahrung unerläßlich ist. Und je besser eine Handschrift eingeübt, je mehr sie wahres Eigenthum des Schreibers geworden ist, um desto sicherer und unzweideutiger werden die Individualitäten derselben sich herausstellen, die freilich der oberflächlichen Betrachtung, nicht aber dem prüfenden Auge des Kenners entgehen. Dem Verfasser sind in seiner mehr als zwanzigjährigen Lehrerpraxis noch nicht zwei seiner Schüler vorgekommen, deren Handschriften er nicht bei genauer Untersuchung hätte unterscheiden können. Denn gerade die klare Bestimmtheit, mit der in einer gut ausgebildeten Handschrift jede, auch die kleinste Nuance, hervortritt, und sich stets in gleicher Art wiederholt; gerade dieses Einssein des Schreibers mit sich selbst, was nur durch einen gründlichen, methodischen Unterricht erzielt werden kann, wird vorkommenden Falls weit sicherer leiten, als das ängstlich unbeholfene Gekritzel eines Mannes, dessen einzelne Buchstaben oft eben so gut verschiedenen Urhebern angehören könnten.

Denn ein vernünftiger, bildender Unterricht legt es nie darauf an, die Zöglinge zu Maschinen, zu Exemplaren Eines Werks zu machen. Er geht von nothwendigen, festen, gemeinsamen Grundlagen aus, um desto früher und sicherer den Schüler zur Freiheit und Selbstständigkeit gelangen zu lassen. Er will sie zwar alle zu tüchtigen, nicht aber alle zu gleichen Menschen erziehen. Und

so ist die gefürchtete Einerleiheit der Handschriften, wenigstens in sofern ein gründlicher Schreibunterricht daran Schuld sein soll, ein Phantom!

Was aber vollends die mögliche unredliche Anwendung dieser so nützlichen Kunst betrifft — denn auch dies Argument hat man aufgeboten — so wird man doch wohl einen sonst überall geltenden Grundsatz, daß der Mißbrauch nie den Gebrauch aufhebe, auch hier gelten lassen. Nun ja, der Kalligraph kann ein Dokument nachmachen, und der Chemiker kann vergiften, und der Redner das Volk aufwiegeln — doch wozu die Liste alles des Unheils, was Kunst und Wissenschaft, wenn Bosheit sie mißbraucht, in der Welt anrichten können, und hier und da auch wohl einmal wirklich anrichten? Unsere Aufgabe ist, gegen das Unheil zu kämpfen, welches Thorheit, Unwissenheit und Ungeschicklichkeit überall und gewiß zur Folge haben.

Die deutsche Currentschrift.

Mit dieser Schrift beginne in deutschen Schulen der Unterricht. Sie ist diejenige, die der Knabe zuerst gebraucht, ja mit der er, wenn es sein muß, im Leben ausreicht. Sie ist, wo nicht leichter, doch eben so leicht als die sogenannte lateinische, der sie auch, gehörig ausgeführt, an Schönheit nichts nachgibt; sie ist zugleich die eigenthümliche Schrift unseres Volksstammes. Selbst wenn unsere Currentschrift, was doch weder wahrscheinlich noch selbst wünschenswerth wäre, von der lateinischen allmählig verdrängt werden sollte, so würde man doch die Kenntniß der ersteren den nächsten Generationen noch nicht erlassen dürfen. Die Tadler derselben haben sie nur in ihrer früheren steifen, jetzt wohl für immer antiquirten Form gekannt, und diese für ihren nothwendigen Grundcharakter angesehen. Noch vor 20 Jahren ward in unsern Gegenden der Streit sehr lebhaft geführt über die Frage, ob man in der deutschen Currentschrift den senkrechten oder den schrägen Grundstrich anwenden solle. Jener war der althergebrachte, und durch den Gebrauch in den Kanzleien sanktionirte — dieser dagegen hatte hauptsächlich in kaufmännischen Scripturen Wurzel gefaßt, und empfahl sich durch größere Bequemlichkeit wie durch ein gefälligeres Ansehen, war auch in den größeren deutschen Handelsstädten schon längst in allgemeinem Gebrauche. Einige wollten sogar, um Beides zu vermitteln, zwischen Schulhand und Geschäftshand unterscheiden, und für jene den senkrechten Grundstrich fortwährend behaupten, während dieser die freieren und gefälligeren Formen vorbe-

halten bleiben sollten! — Der Streit nahm dadurch allmählich ein Ende, daß sich kein Kalligraph mehr dazu hergeben wollte, die älteren steifen Formen in Vorlegeblättern zu reproduciren. —

Die bequemste und der Lage des Arms angemessenste Richtung des Grundstrichs nicht nur der deutschen Current-, sondern jeder zum gewöhnlichen Gebrauche dienenden Schrift ist die rechtsschräge, wobei der Strich von rechtsoben nach linksunten gezogen wird. Jede andere Richtung bietet größere Schwierigkeit dar, ermüdet den Arm und die Hand viel früher, und wird beim wirklichen Gebrauche im Geschäftsleben stärkere Abweichungen erleiden. Doch darf man hierin auch nicht zu weit gehen, und z. B. nicht den Grundstrich der Diagonale eines stehenden Quadrats parallel ziehen. Ein Winkel von 30° bis 36° mit der senkrechten Linie dürfte das richtige Maaß halten.

Dieser stets gleichbleibende Winkel bestimmt die Hauptrichtung aller Buchstaben. Zu Anfängern darf man natürlich nicht in mathematischen Kunstausdrücken sprechen; man bezeichne deshalb die Richtung an der Schultafel auch wohl, wenn es nöthig sein sollte, in der oberen Ecke der Seite des Schreibebuchs. Die Schüler werden sich sehr bald von der Zweckmäßigkeit dieser Lage überzeugen, wenn man sie den rechten Arm sowohl nach dieser als nach anderen Richtungen oft hintereinander bewegen und sie entscheiden läßt, welche Bewegung sie am längsten ohne Zwang aushalten können. — Gebrauchten wir die linke Hand zum Schreiben, so würde folgerichtig die linksschräge Richtung des Grundstrichs die naturgemäße sein.

Man beginne mit einfachen Grundstrichen, die man zuerst ohne Verbindung, hernach durch Bindestriche vereinigt neben einander stellt. Besonders für zahlreiche Schulklassen dürfte es rathsam sein, nach dem Takte schreiben zu lassen, doch nur die allerersten Uebungen: die einfachste Verbindung des geradlinigen Grundstrichs mit dem Bindestriche. Denn schon bei v, e, r, q, g ist der Gleichtakt unnatürlich, und bei Zusammensetzungen zu Silben und Wörtern wird er vollends unmöglich. Sein Hauptnutzen besteht darin, daß die Kinder sich leichter darin finden, den Auftakt (Bindestrich) leise anzudeuten, und überhaupt die Striche fest und ohne Aufenthalt zu ziehen, wodurch das langsame ängstliche Malen sowohl, als das flüchtige Schmieren vermieden wird.

Den ersten Uebungen, c, n, m, i, u, ü, e, muß mehr Zeit als den folgenden Stufen gewidmet werden. Um Ermüdung der Schüler zu verhüten, ihren Fleiß und Eifer rege zu erhalten, und sie gleichsam durch scheinbare Fortschritte zu wirklichen zu veranlassen, lasse man zwischen und nach diesen Buchstaben ganz einfache Silben und Wörtchen, in, nn, im, mm, ei und dergl. üben, doch höchstens bis

zur Verbindung von sechs Grundstrichen, da eine mehrfache Zusammensetzung die Kräfte der ersten Anfänger übersteigt.

Es ist hier der Ort nicht, das Speciells der einzelnen Uebungen anzugeben, da dies nur in ausführlichen Lehrbüchern erörtert werden kann. Es genüge hier die Bemerkung, daß von den Kleinbuchstaben zuerst die mit einfacher Länge in drei Gruppen (nämlich außer den oben angeführten noch o, a, ö, ä und r, v, w), hierauf die mit Oberlänge (l, b, d; — t, k; — s), dann die mit Unterlänge (j, q, g, y; — p, x; — z), endlich die mit voller Länge (ſ, f; — ſt, ſk, ff, ff; — h, ch) eingeübt werden, und daß, nach jeder Gruppe etwa, eine Auswahl leichter Silben und Wörter, in denen ausschließlich nur solche Buchstaben vorkommen, welche bereits eingeübt worden, geschrieben werden kann. Eine allgemeine Wiederholung, und eine am besten alphabetisch geordnete Folge von höchstens zweisilbigen Wörtern beschließen diese erste Stufe.

In der zweiten werden die großen Buchstaben gleichfalls nach einer Ableitungsfolge (die hier freilich weniger streng durchgeführt werden kann) eingeübt. Die Länge kann hier kein Eintheilungsprincip mehr begründen, da alle Buchstaben die Oberlänge, und nur wenige noch überdies die Unterlänge haben. Man beginne mit den Buchstaben, denen das einfache Oval zum Grunde liegt (O, A, Q, G), lasse sodann das Oval in umgekehrter Lage folgen, theils ohne Schleife (V, X, Y, Z), theils mit derselben (S, N, M, W, W), hierauf die Wellenlinie (C, L, B, R, J, H), und endlich diejenigen Buchstaben, welche sich in keine der bisher aufgestellten Ableitungsreihen bequem einreihen, und deshalb am füglichsten den Schluß der Uebungsstufe bilden.

Auch hier können kurze Wörter, deren Anfangsbuchstabe der so eben eingeübte ist, Zwischenreihen bilden, da hierdurch zugleich gelehrt wird, auf welche Weise der große Buchstabe sich mit den folgenden verbindet, was sich nicht immer so von selbst ergibt, sondern namentlich bei D, E, V und ähnlichen dem Schüler gezeigt werden muß. Zu diesem Zwecke bedient man sich häufig der Reihe Am, Bm u. dergl. Da aber hierdurch doch nur Eine Art der Verbindung gelehrt, und die übrigen übergangen werden, so ist es zweckmäßiger, verschiedene Wörter auszuwählen. Zuletzt abermals Wiederholung beider Alphabete, und eine Aufeinanderfolge etwas längerer Wörter.

Ehe man weiter schreitet, ist es sehr zu empfehlen, die Ziffern einüben zu lassen. Nur zu häufig werden sie, die ja noch wichtiger als die Buchstaben sind, beim Schreibunterricht ganz vernachlässigt. Sie werden bei ihrer Einfachheit und geringen Anzahl wenig Zeit erfordern. Man lasse sie in arithmetischer Folge üben, gleich groß

bilden (höchst wichtig für das Technische des Rechnens), und mache darauf aufmerksam, daß sie schlechterdings keine getrennten Theile enthalten dürfen, wie z. B. einige Buchstaben. Also keinen Punkt über i, keinen abgesonderten Haken rechts oben bei 5, sondern diesen als Bogen mit der Hauptfigur bestimmt und deutlich verbunden u. dgl. Auch müssen Ziffern stets etwas stärker im Grundstrich als Buchstaben sein. Es genügt nicht, sie bloß neben einander gestellt zu üben, sie müssen auch in Reihen unter einander geschrieben werden, was bei Buchstaben nicht eigentlich nöthig ist. Auf diesem ersten Cursus bleibe man übrigens bei der einfachen Form der Ziffer stehen. Findet man es für nöthig, die Bruchform, die Stellung der Exponenten u. dergl. besonders kalligraphisch einüben zu lassen, so bleibe dies für einen späteren Cursus aufbewahrt.

Beim Uebergange zum Schreiben ganzer Reihen (Sentenzen, besonders Bibelsprüche, kurze geographische u. dergl. Notizen, können den Stoff dazu hergeben) ist es nöthig, auf die richtige Entfernung der Wörter von einander aufmerksam zu machen. Die gewöhnliche Entfernung ist so groß, daß ein zwischen eingefügtes n beide Wörter zu einem, kalligraphisch regelrechtem, verbinden würde. Kennt sie aber ein Interpunktionszeichen, so ist das Maaß der Entfernung nn; für andere Fälle (wie Gedankenstriche, Anführungszeichen, Parentheſen) findet eine allgemeine Norm nicht Statt, und es bleibt dem Schreiber überlassen, das schickliche Maaß zu wählen. Auch auf das Conventionelle in Bezug auf Abbrechen, auf Breite der Ränder u. dergl. müssen die Schüler aufmerksam gemacht werden.

Man halte die Schüler an, beim wiederholten Copiren einer Vorschriftzeile stets diese, nicht ihre eigene Copie im Auge zu haben. Die Contravenienten können leicht dadurch entdeckt werden, daß ein einmal begangener, besonders orthographischer Irrthum in allen weiter unten folgenden Reihen stets wiederkehrt. Uebrigens ist nicht zu fordern, daß die Schüler jeden Buchstaben der Zeile einzeln betrachten sollen. Sie haben das Wort im Zusammenhange zu schreiben, folglich auch im Zusammenhange zu betrachten. Wenn sie nur überhaupt die gute Schrift vor sich sehen, so wird sie sich ihnen auch einprägen, und dies um so sicherer, wenn man bewirken kann, daß sie nie eine schlechte sehen, wenigstens nie vom Lehrer.

Wie übrigens der Schüler von ein- zu mehrzeiligen Sätzen und von diesen endlich zu ganzen Vorschriften in Octav oder Quart übergeht, ist zu einfach, als daß es einer besonderen Auseinandersetzung bedürfte. Um dem Schüler mehr Selbstständigkeit zu verschaffen, lasse man ihn späterhin zuweilen seine Schönschrift nach einem gedruckten Texte oder einem langsamen Diktat anfertigen.

Auch mit vorgerückten Schülern muß von Zeit zu Zeit der oben vorgezeichnete Cursus von Anfang an, wenn auch vielleicht nur summarisch, wiederholt werden. Dabei treten Erweiterungen ein, die für das frühere Kindesalter noch nicht angemessen waren, wie etwa mehrfache Formen für gewisse Anfangsbuchstaben, Abkürzungen und besondere Bezeichnungen (der Geldsorten, Gewichte u. dergl.), Variationen des Maaßstabes, so daß bald größer, bald kleiner, als gewöhnlich, nach bestimmter Proportion geschrieben wird u. dergl. m.

Fast von selbst wird nun, nach tüchtiger praktischer Begründung der Elemente, derjenige Grad des Schnellschreibens sich herausbilden, der für das bürgerliche Leben im Allgemeinen wünschenswerth ist. Die Volksschule hat nicht die Bestimmung, Tachygraphen zu bilden; sie hat nicht eine von der Schönschrift als deren Gegensatz gesonderte Schnellschrift, sondern eine und dieselbe schöne, leichte und bequeme Handschrift zu lehren. Eine noch so schöne Form des Alphabets, die ein schnelleres Schreiben gar nicht zuließe, wäre als Current verwerflich, und entbehrliche Nebentheile sind gar nicht erst in den Cursus aufzunehmen. Das eben ist der größte Vorzug der gegenwärtig fast allgemein eingeführten schrägen Currentschrift, daß sie sich ohne Ermüdung des Arms, und ohne wesentliche Abweichungen von der strengen Regel, nicht allein rascher, sondern auch längere Zeit hintereinander, als jede andere Currentschrift, ausführen läßt, und daß es jetzt nicht mehr, wie früher, Noth thut, dem Schüler die steife Schulhand erst wieder abzugewöhnen, wenn er in ein bürgerliches Geschäft, z. B. den Kaufmannsstand, eintreten sollte.

Der Uebergang zur schnelleren Ausführung der Schrift (man spreche überhaupt mit den Schülern gar nicht von Schnellschrift) geschieht auf dem natürlichen Wege, stufenweis und allmählich. Man bestimme eine Zeit, in welcher eine gegebene Vorschrift gut und regelrecht copirt werde, und verkürze diese Zeit allmählich, ohne je etwas Wesentliches in der Form der Buchstaben aufzuopfern und ohne neue Formen einzuführen. Die Diktaten, auch der anderen Lehrstunden, können trefflich zu diesem Zwecke benutzt werden, und überhaupt muß der Schreibeunterricht, je weiter er fortschreitet, sich immer weniger isoliren, sondern was der Schüler irgendwo schreibt, sei gut geschrieben und bekunde eben so, wie das Schreibebuch selbst, den Unterricht und die Handschrift des Lehrers. — Es versteht sich von selbst, daß man ihn nicht mit schriftlichen Arbeiten dergestalt überhäufe, daß es ihm unmöglich fällt, noch irgend eine Sorgfalt auf die Handschrift zu wenden.

Ein ganz verkehrter Weg aber wäre es, mit noch Ungeübten das Schnellschreiben treiben zu wollen. Dies ist der sicherste Weg,

alle Früchte nicht allein des bisherigen, sondern auch wohl gar des künftigen Unterrichts im Schreiben im Voraus zu zerstören; denn die Handschrift des Schülers, der sich, ohne einen gewissen Grad von Festigkeit erlangt zu haben, zum raschen Schreiben gewöhnt, ist meist für immer verdorben. Ein Prinzip, das bei jedem gründlich zu ertheilenden Unterrichte befolgt wird, muß auch beim Schreiben gelten. Man lies't nicht Klassiker kursorisch mit Schülern, die noch grammatische Formenlehre treiben; man schweigt von speciellen Rechenvortheilen, bis die Schüler sich der Gründe des Ganzen klar bewußt sind. Warum also beim Schönschreiben eilen und den Gang der Natur unterbrechen? Der versteckte Zweck ist gewöhnlich nur, den jugendlichen Geist möglichst früh unter einer die ganze physische Kraft des Kindes in Anspruch nehmende Masse häuslicher Arbeiten niederdrücken zu können. — Genug hiervon!

Die lateinische Cursivschrift

Sie mag für Landschulen, wo es durchaus an Zeit gebricht, erläßlich sein, für Bürgerschulen ist sie es nicht, auch dann nicht, wenn keine fremde Sprachen gelehrt werden. Die Gründe dieser Behauptung werden sich Jedem, der das Leben kennt, darbieten.

Es bedarf hier keiner besonderen Angabe der Stufenfolge, sondern nur der Bemerkung, daß das methodische Prinzip ganz dasselbe, wie bei der deutschen Current, ist. Da man wohl am besten thut, sie nicht mit der deutschen Schrift gleichzeitig, sondern etwas später, etwa wenn der Schüler einzelne Wörter mit ziemlicher Sicherheit deutsch schreibt, anzufangen, so kann man die Uebung im einfachen geradlinigen Grundstrich voraussetzen, und sogleich mit dem hier die wichtigste Rolle spielenden Oval (*o*, *c*, *e*) beginnen. Die Uebungen können in ähnlicher Art, wie oben gezeigt, mit Silben und kurzen Wörtern abwechseln. — Soll der Schüler jetzt oder später eine fremde Sprache erlernen, so wähle man die Silben und Wörter auch aus dieser, und vergesse nicht die eigenthümlichen Formen derselben (z. B. im Französischen die Accente, das Cedille und den Apostroph).

Man bleibt am besten bei derjenigen Form des lateinischen Alphabets, welche unter dem Namen der englischen Handschrift jetzt allgemein bekannt ist, und die sich durch eine lange Erfahrung, nicht bloß der Engländer, als die zweckmäßigste bewährt hat. Das sogenannte Italienisch ist nur bequem für Kupferstecher, nicht für Schreiber, die jeden Druck auf einmal und mit ungeänderter Federhaltung darstellen

ſollen. Die *main coulée* der Franzoſen mag leichter ſein in einzelnen Buchſtaben, im Ganzen iſt ſie es nicht, und ſie ſteht gegen die Engliſche an Schönheit bedeutend zurück. Alle übrigen abweichenden Formen, wie die unter dem Namen holländiſche Schrift in älteren Werken aufgeführte (man würde indeß ſehr irren, bei ſolchen Nationalnamen an eine Schriftart zu denken, die gerade bei dieſem Volke, mit Ausſchluß der übrigen, gebräuchlich wäre), ſtehen uns zu fern, und würden nur dienen, die Zeit zu zerſplittern.

Da alle den fremden Sprachen entlehnte und nicht eigentlich eingebürgerte Wörter, namentlich techniſche, geographiſche und andere Benennungen nicht wohl anders als mit Curſivſchrift geſchrieben werden können, ſo wird ſie häufig mit der Currentſchrift in demſelben Aufſatze zuſammen geſchrieben werden müſſen. Hier gilt als Regel: den Grundſtrichen der Curſivſchrift die doppelte Höhe der Current-Grundſtriche zu geben, die Ober- und Unterlängen hingegen, ſo wie die Entfernung der einfachen Grundſtriche von einander, in beiden Schriftarten gleich zu machen.

Kalligraphiſche Vorſchriften dieſer Art gebe man indeß den Kindern nicht zu früh. Weit beſſer ſind für ſie, bis zur Erlangung einer größeren Sicherheit und Fertigkeit, einfache Texte mit gleichbleibenden Reihen, abwechſelnd in einer Stunde deutſch, in einer folgenden lateiniſch. Es iſt ganz gut (und in manchen Anſtalten, wie Handelsſchulen, nothwendig), Rechnungen, Quittungen, Wechſel, Tabellen aller Art u. dergl. von den Schülern als Schönſchrift kopiren zu laſſen; allein der Hauptzweck des Schreibenlernens darf nicht aus dem Auge gelaſſen werden.

Mancherlei pflegt noch häufig in den kalligraphiſchen Unterricht gezogen zu werden, wie Züge aller Art, Frakturen und andere künſtliche Schriftarten, wohl gar die Schriftmalerei, der ſich in unſeren Tagen einige Kalligraphen faſt ganz hingegeben zu haben ſcheinen. Für die Bürgerſchule iſt dergleichen entbehrlich. Hat der Schüler eine hinreichende Fertigkeit in den gewöhnlichen Schriftarten erlangt, ſo kann ein anderer Gegenſtand ihn nützlicher beſchäftigen; iſt er aber noch nicht ſo weit gekommen, ſo wäre es vollends unverantwortlich, ihm dergleichen zu geſtatten. Der Schüler fängt dann ſogleich an, die Currentſchrift gering zu ſchätzen und zu vernachläſſigen. Man ſieht ihn mehrere Lehrſtunden hindurch an einem halben Dutzend Buchſtaben ſich abmühen und geſchmackloſe Produkte liefern, die er ſelbſt gleichwohl für ſehr ſchön zu halten pflegt. In wenigen Minuten wird ſodann der übrige Text auf eine Weiſe hingeſchrieben, die deutlich zeigt, daß der Schüler über dergleichen hinaus zu ſein glaubt.

Höchstens kann die einfache Frakturschrift, aber (wohlgemerkt!) nie durch Vorzeichnung und Ausfüllung, sondern im freien Striche mit breiter Feder geschrieben, ein Gegenstand der kalligraphischen Uebung für gereiftere Zöglinge der Bürgerschule sein, und man mag ihnen dann gern erlauben, an passenden Stellen, z. B. auf den Titeln ihrer Hefte, bei Ueberschriften längerer Abschnitte u. dergl. davon Gebrauch zu machen. Züge zur Verzierung der Schrift müssen stets als freie Handzüge ohne alles Auflegen des Arms oder der Hand gebildet werden, was nicht Sache der Kinder sein kann, denen auch bei der größten Geschicklichkeit die Kraft dazu abgehen wird. Es wird daher nur solchen allenfalls gelingen, die sich schon dem Jünglingsalter nähern, und schon dies allein würde sie aus der Bürgerschule ausschließen. Dem Lehrer hingegen wird eine Fertigkeit in freien Handzügen bei vielen Gelegenheiten willkommene Dienste leisten. Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht umhin, über einen Krebsschaden, der in vielen Lehranstalten Wurzel gefaßt hat und um sich greift, Einiges hinzuzufügen.

Es ist nicht Sitte allein, es ist Pflicht der Schule, von Zeit zu Zeit öffentlich Rechenschaft zu geben von dem, was sie leistet, und bei technischen Gegenständen geschieht dies am unmittelbarsten durch Vorlegung der Resultate des Unterrichts. Allein in sehr vielen Lehranstalten hat ein arger Mißbrauch um sich gegriffen, und die sogenannten Probeschriften derselben können ihren Namen — wie lucus a non lucendo — nur deshalb führen, weil sie Proben sind von dem, was der Schüler nicht gemacht hat und nicht zu machen vermochte.

Mehrere Monate vor dem großen Tage — Examen, Weihnachten u. s. w. — beginnen die Schüler, und zwar selbst solche, denen die Feder noch nicht recht gehorchen will, Buchstaben von mehreren Zollen Länge und einigen Linien Dicke, die der Lehrer auf mächtigen Royalbogen vollständig vorgezeichnet hat, im Inneren mit Dinte anzufüllen oder — da es hierbei oft gar zu arg hergeht — mit Tusch anzustreichen. Rings um die Buchstaben spielen sodann in allen Farben des Regenbogens eine Masse der geschmacklosesten Schnörkel, vom Lehrer mit Bleistift vorgezogen, und vom Schüler überpinselt oder überkritzelt. Zuweilen, wenn dieser noch fünf Minuten Zeit dazu fand, hat er auch wohl in irgend einen Winkel des Blattes einige Reihen Currentschrift gesetzt; wie sehr sie übrigens dem Lehrer wie dem Schüler Nebensache war, ist ohne Mühe ersichtlich. Dem Ganzen wird dann zuletzt vom Lehrer, oft in nächtlicher Stunde, nachgeholfen, d. h. es wird mit Zügen versehen, die zahlreichen Flecke werden ausradirt und das Krumme und Höckerige, so weit dies durch noch größere Verdickung der schon stark ins Gewicht fallenden Buchstaben irgend möglich

ist, gerade gerückt. Das Opus ist fertig, es paradirt auf dem Schultische neben den in ähnlicher Art, jedoch nicht auf nassem Wege, zu Stande gebrachten Zeichnungen — und Jung und Alt freut sich über die prächtige Probeschrift.

Man zeihe mich nicht der Uebertreibung! So gern ich glauben will, daß an vielen Orten ein solcher Unfug noch ganz unbekannt sei, an anderen wenigstens kein so grober Mißbrauch mit der kostbaren Schulzeit getrieben werde — wer namentlich viele Schulen der Hauptstadt (Preußens) kennt, wird in obiger Schilderung die Treue nicht vermissen.*)

Die völlige Verwerflichkeit eines solchen Verfahrens beweisen zu wollen, oder über die Entschuldigungsgründe, z. B. daß die Eltern es so verlangten (!), auch nur ein Wort zu verlieren, wäre Zeitverschwendung. Lieber will ich einige Winke geben, wie der Lehrer auf eine redliche, und zugleich ihn und seine Schüler ehrende Weise von den Fortschritten derselben zu jeder Zeit Zeugniß ablegen kann.

Manche haben vorgeschlagen, bei öffentlichen Prüfungen und dergleichen Gelegenheiten die Schreibbücher der Schüler vollständig vorzulegen. So viel sich dafür sagen ließe, so möchte dies doch zuweilen nicht möglich, noch öfter aber — da man doch vorzugsweise bei Prüfungen das erreichte Ziel im Auge hat — nicht gerathen sein.

Folgender Vorschlag dürfte angemessener befunden werden: Am Ende eines jeden Monats wird eine Schreibstunde dazu verwandt, jedem Schüler auf ein einzelnes Blatt die Uebungsstufe, bei der er eben steht, darstellen zu lassen. Er thut hierbei wesentlich nichts Anderes, als was er im Schreibebuche gethan hätte; allein er weiß, zu welchem besonderen Zwecke. Diese Blätter, versehen mit Datum und Namen, werden von Monat zu Monat gesammelt, und bilden nun eine beständige Chronologie der Fortschritte, die der denkende Lehrer nicht bei Prüfungen allein, sondern auch noch zu manchen anderen pädagogischen Zwecken benutzen wird. — Vorgerückten Schülern mag man auch erlauben, mehr als Eine Stunde anzuwenden, um ein größeres und schwierigeres Blatt auszuführen, nie aber berühre des Lehrers Feder diese Papiere. Will dieser auch seine Kunst zur Schau legen, so thue er es besonders, etwa auf den Titelblättern der Hefte, die aus diesen ächten Probeschriften sich gesammelt haben. —

---

*) In solchen Schulen übrigens, wo die bei der Prüfung von den Zöglingen zu gebenden Antworten vorher auswendig gelernt werden (!), sind dergleichen Produkte ganz an ihrer Stelle.

Eine Pflicht versäume der Lehrer ja nicht: den weiter vorgerückten Schülern eine Fertigkeit mitzutheilen, die vom wesentlichsten Nutzen für jedes bürgerliche Geschäft ist, und eigentlich den Schreiber erst selbstständig macht — das Federnschneiden. Es früh, oder von einer sehr großen Anzahl gleichzeitig üben zu lassen, hat praktische Bedenken, die der Schulmann zu würdigen wissen wird. — Mögen auch in unserer Zeit künstliche Federn aller Art gegen den Gänsekiel zu Felde ziehen, der letztere wird nicht verdrängt werden, und auch neben den trefflichsten Surrogaten fortwährend gebraucht werden müssen. Der geübte Federnschneider richtet seine Feder nach Belieben zu jedem möglichen kalligraphischen Gebrauch ein, er gewöhnt sich an einen gewissen Federschnitt, und vermag nicht, mit einer fremden Feder gleich leicht und gut zu arbeiten. Schriftliche Anweisungen für das Federnschneiden helfen wenig (man findet sie übrigens in einigen Lehrbüchern sehr zweckmäßig angegeben), alles hängt vom praktischen Zeigen ab, und der Lehrer kann dies immer nur mit Wenigen auf einmal vornehmen. — Uebrigens sollte keinem Schüler der Gebrauch eines Messers zum Federnschneiden in den Lehrstunden gestattet sein, der sich über diese Fertigkeit nicht ausweisen kann.

Was über Lokal, Tische, Bänke, Schreibmaterial u. dergl. zu bemerken wäre, kann hier nicht ausführlich erörtert werden. Ohnehin werden die meisten Schulmänner sich wie in den anderen Lektionen, so auch hier, mit dem einmal Gegebenen einrichten müssen. Wichtiger ist indeß zu bemerken, daß der Schreiber nicht gebückt, sondern nur mit sehr mäßig vorwärts geneigtem Oberleibe, den rechten Arm bis zum Ellenbogen, vom linken aber nur die Hand, zum Festhalten des Papiers, auf dem Tische liegend, gerade vor dem zu beschreibenden Papiere sitze. Dies kann etwas (15—20 Grad) schräg liegen; es würde nach der entgegengesetzten Seite abweichen müssen, wenn man mit der linken Hand schriebe. Die Hand und der fünfte Finger werden nur leise, so daß sie auch ohne Aufheben während des Schreibens fortgeschoben werden können, auf's Papier gelegt; die Finger, welche die Feder halten, müssen eine gewölbte, nicht spitz gekniffene Lage annehmen. Die Feder ist oberhalb des Ausschnittes anzufassen, und darf nie gewaltsam auf's Papier niedergedrückt werden. Ob übrigens der dritte Finger mehr seitwärts oder mehr unterwärts anliege, scheint nach meiner wie nach vieler anderer Schreiblehrer Erfahrung ziemlich gleichgültig; auch sind die Hände der Form nach so verschieden, daß diejenige Federhaltung, die dem Einen leicht und natürlich ist, einem Zweiten schwierig, und einem Dritten unmöglich fallen kann. Man halte nur auf das Wesentliche mit Strenge, und man wird gute Erfolge sehen, ohne zu einem Festbinden der Finger, oder zu anderen er-

künstelten, wohl gar als pädagogische Geheimnisse (!) zum Kauf gebotenen Mitteln seine Zuflucht nehmen zu müssen.

Literarische Hülfsmittel.

So zerfallen in zwei Hauptklassen: entweder sind es methodisch-didaktische Anleitungen für den Lehrer (also Lehrbücher im engern Sinne), oder kalligraphische Muster zum Nachschreiben für die Schüler.

In ersterer Beziehung ist, verglichen mit der Literatur anderer Zweige der Pädagogik, wenig vorhanden. Manches Einzelne findet sich in anderen Schriften zerstreut, z. B. in „Natorp's Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde", (bei Bädeker in Essen), 1824, und in „Hennig's Magazin für Kalligraphie", Berlin, (bei F. Fleischer in Leipzig), 1821, so wie in den meisten pädagogischen Zeitschriften einzelne hieher gehörende Bemerkungen und Aufsätze vorkommen. Unter den älteren Werken verdienen vorzugsweise Erwähnung:

1. Kurze, nach elementarischen Grundsätzen verfaßte Anweisung zum Unterricht im regelmäßigen Schönschreiben der Currentschrift, nebst Uebersicht der besseren Methoden in diesem Fache, für Lehrer in Bürger-, Land- und Privatschulen, von **M. K. G. Hergang.** Mit einer Tabelle. Zittau und Leipzig, bei Schöps. 1813. (4 gGr.)

Man findet hier zuförderst Pestalozzi's, Olivier's und Tillich's Ansichten über den Schreibunterricht kurz erwähnt, und sodann eine methodische Anleitung, in der zwar Manches antiquirt erscheint, nicht Weniges aber sehr beachtenswerth ist, namentlich das, was über Schreibmaterial gesagt wird.

2. Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen, von Dr. **Heinrich Stephani.** Mit 12 in Kupfer gestochenen Musterblättern. Erlangen, bei J. J. Palm, 1815. (16 gGr. Die Musterblätter allein 10 gGr.)

Was hier als „genetisch" bezeichnet wird, ist die auch in vorstehender Abhandlung erwähnte und empfohlene naturgemäße Ableitungsfolge der Buchstaben. — Neues werden die mit der kalligraphischen Literatur Deutschlands einigermaßen vertrauten Lehrer hier wohl nicht finden; aber vieles Treffliche, was nicht oft genug gesagt werden kann; freilich auch manche unhaltbare und zu weit gehende Behauptung.

3. Vollständige theoretisch-praktische Anweisung zur Erlernung der deutschen und englischen Schrift, von F. W. Lehmann. Gotha, bei Hennings, 1820. (5 Thlr. 8 gGr.)

Das reichhaltigste und gründlichste Werk über diesen Gegenstand, das nur wegen seines hohen Preises, und weil in ihm das Meiste für höhere Lehranstalten und für den Privatunterricht, weniger für den in Bürgerschulen anwendbar ist, dem angehenden Lehrer weniger zusagt. Für Letztere sind:

4. Elementarunterricht im Schreiben, von Rieß. (Ein besonderer Abdruck aus Zerrenner's neuestem deutschen Schulfreunde.) Magdeburg. (6 gGr.)

5. Vollständiger Schreibunterricht, theoretisch und praktisch dargestellt, von C. F. Stein, Lehrer am Seminar zu Neuzelle. Nebst Titelkupfer und zwei Wandtafeln. 8. Züllichau, bei Darnmann, 1825. (14 gGr.) Die calligraphischen Wandtafeln daraus apart (8 gGr.) —

brauchbarer. —

In neueren Zeiten haben insbesondere Marckwordt, Bog, Silber u. A. theils Andeutungen, theils ausgeführte Lehrbücher gegeben, namentlich enthalten Bog's Arbeiten für den, der sich mit den Eigenthümlichkeiten des Verfs. befreunden kann und will, sehr viel Lehrreiches.

6. Schnell-Schreib-Lehr-System, oder amerikanische Unterrichtsmethode, von Carstair. Aus englischen und französischen Werken bearbeitet von C. F. Leischner. Neu herausgegeben von W. Wedemann, Seminarlehrer in Weimar. Mit 10 Abbildungen und 16 Tafeln Vorschriften. Weimar, bei Voigt, 1837. (16 gGr.)

Die amerikanische Schreiblehrmethode hatte bei ihrem ersten Auftreten unter uns das — auch vom Verf. des vorliegenden Werkes selbst S. VI und VII der Vorrede beklagte — Unglück, in die Hände marktschreierischer Spekulanten zu fallen, mit welchen in einen Kampf sich einzulassen, weder Ehre noch Nutzen gebracht hätte. Dem gegenwärtigen Werke ist dieser Vorwurf nicht zu machen. Es hält sich weder in ein vorgebliches Geheimniß, noch verspricht es Wunder: es legt in ruhig gehaltenem, eines Pädagogen würdigen Tone die Eigenthümlichkeiten dieser neuen Lehrweise dar, so wie die Mängel der bisherigen Methode, worunter indessen Mehreres sich findet, was längst von allen denkenden Schreiblehrern getadelt und abgeändert worden ist. Der wesentlichste Unterschied zwischen Carstair's und der gewöhnlichen guten Methode möchte darin bestehen, daß er anfangs alle Buchstaben ohne alle Bewegung der Finger bilden läßt, und zu

diesem Behuf sie festbindet *). Ref. ist überzeugt, daß alle in dieser Schrift S. 43—47 bemerkten Uebelstände sich gar wohl auch ohne ein solches Mittel vermeiden lassen; indeß möge jeder Lehrer den Versuch machen. Diese Schrift ist dazu als Leitfaden sehr zu empfehlen. Sie enthält zugleich brauchbare Anweisungen über Feder, Tinte und sonstiges Material. Durchaus tadelnswerth sind aber die derselben beigegebenen Musterblätter; der Ref. gesteht, daß ihm in kalligraphischen Werken etwas so Höckeriges, Unreines und Geschmackloses noch nicht vorgekommen sei, und daß er jeden Schüler bedauert, dem so gänzlich mißlungene Blätter als Schriftmuster vorgelegt werden. Ein großer Theil der Schuld mag auf den Lithographen fallen. Wann wird doch die Zeit kommen, wo man nicht mehr meint, das Schlechteste sei „für den Anfänger immer noch gut genug"?!

Vom Verfasser dieses Aufsatzes erschien:

7) Lehrbuch der Schönschreibekunst. Mit 6 Kupfertafeln. Berlin, bei Burghard (G. Maurer), 1826. (1 Thlr. 12 gGr.)

8) Theoretisch-praktische Schreibschule, von F. A. Silber. Berlin, 1832. (Leipzig, bei Wienbrack. 2 Thlr. 6 gGr.)

ist eigentlich mehr eine Sammlung verschiedener, größtentheils künstlich verzierter Alphabete, als ein Elementarwerk; weshalb die wesentlichen Mängel, die es in letzterer Beziehung zeigt, dem geschickten Verfasser weniger zum Vorwurf gereichen, als wenn er sein Werk in besonderer Beziehung auf Bürgerschulen bearbeitet hätte. — Wer namentlich die verschiedenen Alphabete der sogenannten höheren Kalligraphie kennen lernen will, findet sie noch vollständiger in F. Meyer's (Kalligraphen in Berlin), so wie in den bereits erwähnten Heinrigs'schen Musterblättern.

9. Vorschriften

sind in großer Auswahl vorhanden. Früher war der Kupferstich das einzige Mittel einer Vervielfältigung im Großen; in neueren Zeiten hat auch die Lithographie mehr oder weniger gelungene Versuche gemacht, dem Bedürfniß der Lehranstalten in Beziehung auf kalligraphischen Unterricht zu genügen, worunter besonders die Arbeiten Mettenleitner's in München sich durch Correktheit und Eleganz auszeichnen. — Bei dem raschen Aufschwunge, den die Lithographie seit

*) Wer dieses Werk mit den früher erschienenen methodischen Lehrbüchern (z. B. mit meinem 1826 herausgegebenen) vergleicht, wird unparteiisch beurtheilen können, ob und wieviel wirklich Neues diese Methode enthalte.

M.

Kurzem genommen, darf man hoffen, daß sie wenigstens in diesem Fache dem Kupferstiche bald nichts mehr nachgeben werde.

Jedoch haben bei weitem nicht alle Kalligraphen, sowohl in der älteren als neueren Zeit, das Bedürfniß der Volksschule in's Auge gefaßt, noch auch den Zweck richtig erkannt, der beim Elementarunterricht festgehalten werden muß. Es genügt nicht, schöne Formen aufzustellen, und künstlerische Vollendung darzuthun; sind jene nicht möglichst einfach und leicht, sind sie vielleicht sogar mit entbehrlichen Verzierungen verbunden: so wird der Schüler Schnörkel malen, nicht aber schreiben lernen. Wenn der Kalligraph nicht bestimmt und streng sondert, was für den Elementar- und was für den höheren Unterricht gehört, so wird er weder dem Lehrer sein Geschäft erleichtern, noch dem Schüler ein sicherer Führer sein. Es verdient deshalb Lob, daß Heinrigs, dieser thätige und unübertroffene kalligraphische Künstler, seine „Musterblätter für höhere Kalligraphie, Berlin und Köln, 1820—22" (das Vollendetste in diesem Fache) schon durch den Titel als ein nicht für Volksschulen bestimmtes Werk bezeichnete. Dieselben werden gleichwohl dem Lehrer, dem es bei vielen Gelegenheiten zum großen Vortheile gereicht, wenn ihm etwas von dieser „höheren Kalligraphie" zu Gebote steht, vom entschiedensten Nutzen sein.

Was Heinrigs für den Elementarunterricht geleistet (sein Schreibmeister, seine Vorschriften für Militärschulen u. a. m.), verdient alles Lob in Bezug auf saubere und geschmackvolle Ausführung, weniger jedoch in dem, was die Methodik betrifft. Das rein Elementarische ist durchaus zu dürftig und ungenügend behandelt. Doch ist das, was H. in den Vorbemerkungen zu seinen allgemeinen deutschen Schulvorschriften für den ersten Unterricht (Leipzig 1818) über Körperhaltung, Federschnitt, Wahl des Materials u. dergl. sagt, sehr beachtungswerth.

10. Allgemeine kalligraphische Schulvorschriften, 5 Hefte in 4. Berlin, bei C. Kortmann, 1826—31. (3 Thlr. 16 gGr.)

11. Deutsche Vorschriften für den Schul- und Privatgebrauch beim ersten Unterricht im Schönschreiben, von J. D. Bollenberg. Erstes Heft (20 gGr.). Zweites Heft (1 Thlr. 12 gGr.) Drittes Heft (zur weiteren Fortbildung im Schönschreiben) (1 Thlr. 4 gGr.). Elberfeld, Verfasser (Essen, bei G. D. Bädeker).

(Die 100 einzeiligen Vorschriften in deutscher Schrift sind jetzt auch besonders zu haben, und kosten 16 gGr.)

12. Dessen englische Vorschriften ꝛc. Erstes Heft (1 Thlr.) Zweites Heft (1 Thlr. 8 gGr.) Ebendaselbst.

13. Kalligraphische Uebungsblätter, von G. Liedreich. (Eger, beim Verf. und Nürnberg, bei Riegel und Wießner, 1832.)

Auch letztere verdienen der im Ganzen nicht unzweckmäßigen Stufenfolge und der sauberen Ausführung wegen Empfehlung. Nur ist die Handschrift weniger einfach und gefällig, als in dem sogleich zu erwähnenden Werke von C. Hennig; und das „Vorwort", welches den 4 Heften besonders beigegeben ist, enthält nicht, was man erwartet, eine methodische Anleitung, sondern allerlei Realien, Einiges wider den Aberglauben u. dergl., was nach des Verfs. Meinung als gelegentliche Belehrung beim Schreibunterricht mitgetheilt werden soll.

14. Vorlegeblätter zum Unterricht im Schönschreiben, von Bloßfeld, Herrmann, Kloß, Märker, Pippel, Schütze, Trisch. Mit einem Vorworte vom Regierungs- und Schulrath Dr. Weiß. Erster und zweiter Cursus. 6 Hefte. Leipzig, bei J. J. Weber.

Die Verf. haben das Ganze auf 9 Hefte berechnet; dem Ref. sind bis jetzt nur die ersten sechs zu Gesicht gekommen. Nicht nur die Wahl des Stoffes zeugt von großer Umsicht und praktischer Erfahrung, sondern auch der befolgte Stufengang; nur ist die Zahl der Vorschriften, welche die ersten Uebungen enthalten, für das Bedürfniß einer Schulklasse viel zu gering, während die übrigen (das Ganze hat gegen 500 Nummern) auch für die zahlreichste ausreichen werden. Auch kann nicht unbemerkt bleiben, daß die Sorgfalt, welche auf die Ausführung der ersten Nummern verwandt ist, sich in der Folge nicht gleich geblieben ist, wenigstens nicht in der deutschen Currentschrift; und daß häufig die Wörter und Reihen zu dicht gedrängt stehen, was der Schönheit der Schrift wesentlichen Eintrag thut. Im Ganzen ist jedoch diese Sammlung namentlich für zahlreiche Schulklassen sehr empfehlenswerth, zumal bei dem billigen Preise, der für alle 9 Hefte nur 3⅓ Thlr. beträgt.

Ausgezeichnete Sorgfalt und sicheren pädagogischen Takt bewies C. Hennig in seinen „Berlinischen Schulvorschriften" (Berlin, Amelang, 1817—19), von denen vier Hefte ein- bis dreizeiliger Vorschriften erschienen sind. (Preis: Deutsch 1. Heft 12 gGr., 2. Heft 1 Thlr. Englisch 1. Heft 12 gGr. 2. Heft 1 Thlr.)

Die „kalligraphischen Schulvorschriften" von Hornung und Hennig*), wenn sie gleich nicht die künstlerische Vollendung der

*) Mit dem oben genannten Verf. der Berlinischen Schulvorschriften nicht zu verwechseln.

vorgenannten erreichen, sind doch durch zweckmäßige Stufenfolge empfehlenswerth. — Noch sind zur Auswahl zu nennen:

15. Lithographirte Normal-Schreibebücher, 10 Hefte (liniirt und mit Vorschrift versehen). Berlin, bei Kühn, 1825, wovon 1833 die dritte Auflage erschien. (Das Dutzend 14 gGr.)

Die bisher genannten eigentlichen sogenannten Vorschriften sind bestimmt, jedem einzelnen Schüler zum Copiren vorgelegt zu werden. Außerdem hat man auch, besonders in zahlreichen Schulklassen, mit großem Nutzen kalligraphische Wandvorschriften, die meist nur das einfache Alphabet in sehr großem Maaßstabe enthalten, mit Nutzen angewandt. Stein, Demeter, Nicolai, Bog, Hornung u. A. haben Wandvorschriften dieser Art geliefert.

Wir nennen noch folgende:

16. Kalligraphische Wandfibel der Current- und lateinischen Schrift in methodischer Stufenfolge, von **K. E. Weiker.** 2 Hefte.

Der Verfasser hat einige Bogen Erläuterungen vorausgeschickt. Sie sind indeß auf einen sehr großen Raum berechnet (gegen 90 Quadratfuß), der in den wenigsten Schulen für diesen einen Gegenstand zu Gebot stehen möchte, wie denn auch, der im Ganzen gelungenen technischen Ausführung ungeachtet, viele Formen nicht folgerichtig gebildet sind, und auch gegen die „methodische Stufenfolge" manche Bedenken Statt finden.

17. Wandvorschriften, 4 Blätter, das deutsche und lateinische Alphabet enthaltend. Berlin, 1820, beim Verfasser (**Mädler**).

18. Kalligraphische Wandvorschriften. Ein Hülfsmittel zu einem zweckmäßigen und erfolgreichen Schreibunterricht für alle Schulen, in denen die Anfänge der deutschen und lateinischen Schrift gelehrt werden. Von **Stubba**, Lehrer am Seminar in Bunzlau. 16 Wandtafeln nebst 3 Beilagen. Sorau, bei Julien, 1834. (Preis einer jeden: 1 Thlr. 8 gGr.)

Vorzüglich beachtenswerth.

VI.

Der Unterricht im Singen.

„Muß doch ein harter Marmor in der Säule Memnonis erweichen, wenn der liebliche Strahl der Sonne ſie beleuchtet; und ſollte nicht das menſchliche Herze beweget werden, wenn der mit dem göttlichen Strahl begleitete Ton auf daſſelbe fällt?“

Muſikaliſche Kirch- und Hausergötzlichkeit von Daniel Vettern. 1716.

I.

Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Geſangunterrichts.

Der Geſangunterricht iſt von großer, allgemein anerkannter Bedeutſamkeit für Menſchenbildung. Dieſe Bedeutſamkeit beruht hauptſächlich auf nachfolgenden Stücken:

1. Die Tonwelt macht einen für ſich beſtehenden, eigenthümlichen Theil der Schöpfung aus, ausgezeichnet durch einen Reichthum der mannigfaltigſten Gebilde und Erſcheinungen, die wieder durch eine feſte Geſetzlichkeit unter ſich verbunden ſind. Wenn daher auch dieſe Gebilde und Erſcheinungen nicht in das Gebiet des Schönen gehörten und wenn ſie auch keinen Einfluß auf unſer Gemüthsleben übten, ſo würden ſie doch an ſich nicht weniger, als etwa die Formen der Mathematik, ein höchſt würdiger Gegenſtand unſerer Kenntniß, unſerer Uebung, ſein. Und wir können ſie auffaſſen, uns ihrer bewußt werden, ſie darſtellen, wir können es vermittelſt deſſen, was wir Ton-

anlage, Tonſinn, Tonvermögen, Tonkraft nennen. Die Tonkraft iſt eine Haupt- und Grundkraft unſeres Weſens. Der Geſangunterricht bildet ſie aus: er dient dem Zwecke allgemeiner, harmoniſcher Menſchenbildung. *)

Der Menſch hat die Formen der Tonwelt in ein Syſtem gebracht, er hat ihnen Namen gegeben, ſie nach Zahlen beſtimmt, Zeichen für ſie erfunden. Die Kraft, mit der wir dieſes Syſtem auffaſſen, iſt zum großen Theil nicht die Tonkraft, ſondern theils das Gedächtniß, theils der zählende und rechnende Verſtand. Der Geſangunterricht bildet auch dieſe Kräfte unſeres Weſens aus. **)

2. Jedoch

„Im Reich der Töne
Erblühet das Schöne",

und das Schöne iſt es, durch welches der Geſang auf menſchliches Fühlen und Empfinden wirkt. Es giebt eine „Macht des Geſanges", eine Macht über unſer Gemüth, und auf ihr beruht vorzugsweiſe ſeine hohe Bedeutſamkeit für die Volksſchule. Es wird genug ſein, dies nur in einigen Hauptzügen nachzuweiſen.

Zuweilen werden durch den Geſang, mögen wir nun zuhören oder ſelbſt ſingen, Empfindungen in uns erweckt, die einer Lebenslage angehören, welche im eigentlichen Sinne vielleicht nie die unſrige war, vielleicht auch es nie ſein kann. Dies geſchieht z. B. faſt immer im Oratorium, in der Oper, in der Ballade und Romanze, ſehr häufig

*) . . . „Alle ſich in den jungen Menſchen vorfindenden Anlagen müſſen nach Verhältniß ihres Gebrauchs und des darnach ſich beſtimmenden Werthes für dieſe oder jene Welt möglichſt harmoniſch ausgebildet werden. Da nun die Anlagen zum Tonweſen oder zur Muſik, wie die des Zeichnens und Malens, wie die der Sprache u. ſ. w. eine eigene, zum Theil für ſich beſtehende Hauptanlage, eine eigene Quelle von Freuden und Seligkeiten ausmachen; ſo iſt es auch ganz folgerecht, daß man die Geſangbildung als ein weſentliches Stück und in Hinſicht ihrer Anwendung beim öffentlichen Gottesdienſte höchſt wichtiges Mittel unter den Unterrichtsgegenſtänden anſieht und feſthält."

Hientzſch, über den Muſikunterricht auf Gymnaſien. Breslau, 1827.

**) „Da in der Tonkunſt nicht nur Reize zur tiefſten Begeiſterung des Gemüths, ſondern auch Mittel zur Bildung des Verſtandes und der Ueberlegung enthalten ſind, indem hier überall Ordnung, Maaß, Verhältniß, ja eine göttliche Rechenkunſt zu Grunde liegt, ſo muß ein wahrhaft ihr Weſen faſſender und wiedergebender Unterricht den Schüler auch zum innern Verhältniß heranbilden."

Denkſchrift des Nürnberger Erziehungsvereins an die baieriſchen Stände.

in Kriegs-, Jagd-, Matrosen- und vielen anderen Liedern. In diesem Falle gewährt der Gesang Genuß, Kunstgenuß. Verschieden sind die Arten und Grade desselben; am höchsten steigert er sich, wenn die Reflexion ganz zurücktritt, wenn der Gesang sympathetisch die Saiten unseres Herzens rührt, wenn wir so in eine fremde Gefühlslage versetzt werden, daß wir der unsrigen völlig entrückt sind, wenn der Schmerz, die Lust, wenn jedes Gefühl, das in den Tönen wiederklingt, zu unserm eigenen wird. *)

So ist dem Menschen im Gesange ein Quell der edelsten Freuden geöffnet, **) ein Quell, der in nie versiegender Fülle fließt. Und Keinem ward es verwehrt, sich hier zu erquicken. Nicht ist der Kunstgenuß auf die Säle der Reichen und Großen beschränkt, auch in der bescheidenen Schulstube, auch unter dem Dache des niedrigsten Mannes im Volke, kann die Freude am Schönen wohnen, wenn man sie nur dort einzuführen weiß. Sollte es aber nicht in einer Zeit, die so manche ernste Forderung an die Schule und an das Leben macht, von doppelter Wichtigkeit sein, die heiteren Gaben der Kunst dem Volke zu bieten? Sollte nicht in einer Zeit, wo Vielen der niedere Genuß so viel gilt, es ganz besonders darauf ankommen, herabwürdigende Freuden durch edlere zu verdrängen? —

Ein ander Mal werden wir durch den Gesang nicht in eine fremde Gefühlslage künstlerisch versetzt, sondern es werden Empfindungen in uns erweckt, welche unmittelbar mit unserem eigenen, wirklichen und wahren Gemüthszustande zusammenhängen. So erheitert den Traurigen ein frohes Lied, so stärkt den Verzagten ein Lied voll Muth;

---

*) Am leichtesten tritt das bei Kindern ein, wie sie denn überhaupt poetischer sind, als Erwachsene.

**) . . . der Freuden frohste, Musik." . . .

Klopstock.

„So rafft von jeder eitlen Bürde,
Wenn des Gesanges Ruf erschallt,
Der Mensch sich auf zur Geisterwürde,
Und tritt in heilige Gewalt;
Den hohen Göttern ist er eigen,
Ihm darf nichts Irdisches sich nah'n,
Und jede and're Macht muß schweigen,
Und kein Verhängniß fällt ihn an;
Es schwinden jedes Kummers Falten,
So lang' des Liedes Zauber walten."

Schiller.

„Musik theilt Kindern nur Himmel aus, denn sie haben noch keinen verloren."

Jean Paul.

ſo ſammelt ſich der im lauten Treiben des äußern Lebens innerlich Geſtörte und Zerſtreute durch einen ernſten Geſang und richtet ſein Gemüth auf Gott. In allen ſolchen Fällen handelt ſich's alſo nicht um einen vorübergehenden Genuß, ſondern um eine oft ſehr tiefe und dauernde Ergreifung des ganzen innern Menſchen. *)

*) „Sehr merkwürdig iſt in dieſer Hinſicht eine in Schubert's „Geſchichte der Seele" S. 827 erzählte Begebenheit aus dem Leben des Predigers Kühze zu Berlin. Derſelbe wurde nämlich durch das Anhören eines frommen Liedes von der qualvollen Furcht vor einer ſcheinbar nöthigen Augenoperation befreiet, und dies wirkte ſo wohlthätig auf das leidende Auge, daß die Operation unterbleiben konnte.

Wie die verſchiedenen Gemüthsſtimmungen charakteriſtiſcher und unmittelbarer in den Tönen der menſchlichen Stimme, als durch ein anderes Zeichen, ausgedrückt werden können, ſo werden dieſelben auch beim Hören der Töne unmittelbar aufgefaßt und ſympathetiſch in uns nachgebildet." (Beneke's Pſychologie, Berlin, 1833, S. 66.)

„Das kann ich jetzt anzeigen, welches auch die Erfahrung bezeuget, daß nach dem heiligen Worte Gottes nichts ſo billig und ſo hoch zu rühmen und zu loben, als eben die Muſika, nämlich aus der Urſach, daß ſie aller Bewegung des menſchlichen Herzens eine Regiererin, ihr mächtig und gewaltig iſt, durch welche doch oftmals die Menſchen, gleich als von ihrem Herrn regiert und überwunden werden." Luther.

Wie das Wohlgefallen der Seele an ſogenannten Conſonanzen und Harmonien und das Mißfallen an Diſſonanzen und Disharmonien entſtehe, vermag die Akuſtik, ſo viel mir bekannt, bis jetzt nicht zu erklären. Man weiß, daß der Ton durch regelmäßige Luftwellen entſteht und daß alle aliquoten Theile mitſchwingen. Entſtehen zwei oder mehrere Töne zugleich, ſo tritt entweder der Fall ein, daß die Luftwellen und Luftwellenſyſteme mit einander übereinſtimmen, ſich gegenſeitig heben und fördern, oder daß ſie einander hemmen und ſtören. Wahrſcheinlich theilen ſich ſowohl jene Förderungen als dieſe Hemmungen durch das Ohr unſerm Nervenſyſtem und dadurch der Seele mit, ſo daß ſie ſich in jenem Falle auf eine ihr Lebensſpiel befördernde, folglich angenehme, in dieſem Falle auf eine herabdrückende, ihr nicht zuſagende, folglich unangenehme Weiſe angeſprochen fühlt. Die erſte Art der Wahrnehmung nennen wir eine Conſonanz, die zweite eine Diſſonanz. Durch den abwechſelnden Gebrauch beider theilt der Künſtler uns ſeine Seelenzuſtände, Freude und Schmerz, unmittelbar mit, und er gewährt uns durch die Auflöſung der Diſſonanzen und den dadurch beendigten Kampf innerer Erzitterungen die Belebung, welche wir allemal empfinden, wenn der Schmerz ſich in Freude und Wohlbehagen auflöſet.

Mehr weiß die Akuſtik uns bis jetzt nicht zu ſagen. Die Muſik hat nicht bloß wiſſenſchaftliche, ſondern auch pſychologiſche Tiefen, und ſchwerlich weiß bis jetzt irgend ein, wenn auch künſtleriſch gebildeter

Dieſe Art der Einwirkung des Geſanges iſt von unermeßlicher Wichtigkeit, und uralt iſt die Anerkennung, die er hierin gefunden. Von den Schlachtgeſängen der alten Deutſchen bis auf die Vaterlandslieder der Gegenwart, von den Hymnen der erſten chriſtlichen Kirche bis auf Luther's Choräle herab finden wir den Geſang im Dienſte der höchſten und heiligſten Angelegenheiten unſers Geſchlechtes; nicht zu gedenken der hohen Bedeutſamkeit, welche er für die Völker des Alterthums hatte. Für den Zweck der Volksſchule wird ganz beſonders die durch den Geſang zu bewirkende Weckung und Belebung religiöſer Gefühle, wegen des Einfluſſes, den dieſe auf den Willen üben, von Wichtigkeit ſein. Ja, wir können gerade die Tüchtigung der ſittlichen Natur des Menſchen, als die herrlichſte Frucht der Geſangbildung betrachten. Nicht blos für das Schöne bildet der Geſang, er führt durch's Schöne zum Guten. *)

Wieder in anderen Fällen bedarf es keiner Erregung, keiner Verſtärkung der Empfindung, das Herz iſt „von tauſend Gefühlen voll", es ſtrömt über im Geſange. Ein ſiegreiches Heer ſtimmt ein Te-Deum an, — um die Gefallenen klagt der Trauerchor, — reicher Erntefegen

---

Pſychologe uns dieſe Tiefen zu erſchließen. Aber ſie ſind da, denn das Aufgehen der Künſtler in lauter Gefühl, in das Gefühl der Harmonie ihres Innern mit der Tonwelt iſt da. „Es iſt", ſagt der Profeſſor Graßmann in Stettin (in einer leſenswerthen Abhandlung über die Akuſtik. Stettin, 1837. S. 25), das freudige und ſchmerzvolle Erbeben der Natur, was wir auf eine wahrhaft phyſiſche und reale Weiſe in uns ſelbſt empfinden, und wiederum iſt es der Pulsſchlag unſers Herzens, die tiefſte Ahnung unſerer Bruſt, welche die Natur ganz und gar ergreift, und uns von ihr durch den Ton wiedergegeben wird, daß wir uns nicht mehr abgeſondert, ſondern in die Tiefe des univerſellen Lebens ſelbſt verſenkt fühlen. Es iſt das geheimſte und innerſte Erbeben in uns, welches durch eine wunderbare Sympathie das Unlebendigſte ergreift, und es hineinzieht in die Wonne und den Schmerz, daß wir die geheimſten Schauer unſerer Seele aus ihr wiederklingen hören, als riefe die Natur uns zu: ich verſtehe deine tiefſte Ahnung und theile deine Luſt und deine Wehmuth." Stehen nun die Weltkörper durch das Licht in Verbindung und verbreitet ſich daſſelbe in Schwingungen durch den Weltraum; entſteht dadurch vielleicht die ſchon von den Alten angenommene „Harmonie der Sphären", ſo iſt es die Muſik, welche uns in die allgemeine Harmonie des Naturlebens hineinzieht. Eine myſtiſche Tiefe!

K. D.

*) „Durch die Gewalt, die ſie (die Tonkunſt) über die Herzen Aller ausübt, hat ſie den ſtärkſten Einfluß auf den Charakter."

Rocher's Tonkunſt in der Kirche.

öffnet die Lippen zu frohen Liedern — dem in die Ferne ziehenden Freunde tönt wehmüthig der Abschiedsgruß — die Christengemeinde ruft jauchzend dem Herrn ihr begeistertes Hosianna! entgegen, — ein „geängstigtes und zerschlagenes Herz" ruft „aus der Tiefe" im demüthigen Bußgesange. Der Gesang ist die Sprache der Empfindung, und es liegt ein tiefes Bedürfniß in der Menschennatur, diese Sprache zu sprechen. Das lehrt nicht bloß die Erzählung von „Johann, dem Seifensieder," *) sondern die Geschichte aller Zeiten und Völker, ganz besonders aber die Geschichte des Christenthums. **)

Nicht immer finden wir übrigens im Leben die verschiedenen Beziehungen des Gesanges zu unserm Fühlen und Empfinden so getrennt, wie sie hier angedeutet sind; im Gegentheil erscheinen hierin die mannigfachsten Uebergänge und Mittelstufen. Es ist nicht nöthig, sie näher zu bezeichnen. Dagegen ist noch zu bemerken, daß durch den Gesang, als Uebung des Schönen, zugleich auch das Vermögen, das Schöne zu erkennen und zu empfinden, — Schönheitssinn, Schönheitsgefühl, Geschmack, Kunstsinn u. s. — in dem Kinde gesteigert wird. Ist aber dieses Vermögen erst in einer Richtung ausgebildet, so wird es sich auch, psychologischen Gesetzen gemäß, nach andern Seiten hin, z. B. in Bezug auf Form und Farbe, auf Erzeugnisse der Dichtkunst, ja selbst auf den Wohllaut deutscher

---

*) Aus meiner unmittelbaren Erfahrung mögen zwei ähnliche Beispiele hier Platz finden. In einer Erziehungsanstalt wurde in jedem der einzelnen Lehrsäle vor der dort arbeitenden Klasse das Tagewerk mit einem kurzen Morgenliede begonnen. Von außen hörte sich das bei der Verschiedenheit der Weisen übel an, und weil eine Vereinigung der Klassen zu einer gemeinsamen Morgenandacht nicht thunlich war, so wurde festgesetzt, daß wechselweise an jedem Morgen nur eine Klasse singen solle, während in den übrigen Sälen ein Gebet gesprochen würde. Nach kurzer Zeit baten alle Schüler um Zurücknahme dieser Bestimmung, — es sei ihnen, so erklärten sie, unmöglich, die Arbeit ohne Gesang zu beginnen.

Kleine Knaben kehrten von einem im Freien gefeierten Schulfeste nach der Stadt zurück. Die fröhliche Stimmung wollte sich im Gesange kund geben, aber nur ein einziges Lied war es, was Alle auswendig wußten. Da gesungen werden sollte, so wurde das Lied immer von Neuem angefangen und auf dem langen Wege zur Stadt wohl zwanzig Mal wiederholt. —

**) „Als der christliche Glaube das Leben in Gefühlen erweckte und mit den höchsten Idealen des Daseins erfüllte, da konnte die Menschheit nur in den Tönen die Mittel zureichender Aussprache finden, und es wurde eine neue Kunst als eine christliche gewonnen."

Aesthetik der Tonkunst von Dr. Hand. 1837.

Prosa, leichter und freier entwickeln. Selbst für das sittlich Schöne wird nach denselben Gesetzen der Sinn sich verfeinern. *)

3. Noch manche andere heilsame Wirkung kann der Gesangunterricht, wenn er rechter Art ist, herbeiführen. Ich erwähne auch hier nur einiger Hauptsachen:

Er ist ein treffliches Mittel, die Schüler an fest bestimmtes Thun zu gewöhnen, ihre Aufmerksamkeit zu schärfen, sie zu üben, auf's Wort, auf den Wink, den Blick, etwas auszuführen. So arbeitet man dem trägen, träumerischen Sichgehenlassen des Einen, wie dem übereilten, vorschnellen Wesen des Andern entgegen. Er hat, mit einem Worte, einen großen Werth als gymnastisches und disciplinarisches Bildungsmittel.

In den meisten anderen Lehrgegenständen steht der einzelne Schüler nur für sich und durch sich da, wenigstens ist die Gemeinsamkeit nicht nothwendig. Der Gesangunterricht schlingt ein enges, festes Band um eine ganze Klasse, **) die Schüler müssen gemeinsam nach derselben Regel wirken. Dies aber ist für allgemeine menschliche Bildung von hohem Werthe.

Endlich sei noch bemerkt, daß in gutem Gesangunterrichte, indem derselbe den Sinn des Schülers für den Rhythmus, den Accent und die Melodie der Lautsprache eröffnet, der Leseunterricht, den unsere Zeit immer mehr über das widrige Leiern mancher älteren Schulen zu erheben sucht, eine sehr wesentliche Unterstützung findet.

Dies ist genug, die Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Gesangunterrichts für die Volksschule darzuthun. Hören wir zum Schlusse noch einige bedeutsame Stimmen hierüber:

„Musik ist uns für Sinn und Seele, für Tugend und Gottseligkeit, ein so kräftiges, so heilbringendes Bildungsmittel, daß wir es auf

*) „Denn soll das Gute, das Schöne geltend gemacht werden, so müssen wir es wirklich sehen und empfinden; gelingt es nur, den Menschen dahin zu bringen, sei es eine schöne That oder ein schönes Kunstwerk mit Ruhe zu betrachten, gelingt es gar, ihn zur stetigen Uebung des Schönen, sei es auch erst wider seinen Willen, oder nur mit halbem Bewußtsein zu vermögen, so ist der Zweck erreicht. Denn darin eben ist es gut und schön, daß es, einmal in unsere Seele gelassen, nun rastlos mit größerer Kraft für sich gewinnt."

Professor Dr. Fischer. Rheinische Blätter. XV., 2.

**) „Ein Chor ist gleichsam schon eine Gesellschaft Brüder. Das Herz wird geöffnet, und sie fühlen im Strom des Gesanges sich Eine Seele und Ein Herz."

Herder.

die Jugend nicht anders, als mit Gewissenhaftigkeit und Würde, mit Eifer und Beharrlichkeit angewandt wissen möchten."

Nägeli.

„Unter die wesentlichen Unterrichtsgegenstände, welche in keiner Volksschule fehlen dürfen, und worauf jeder Lehrer bei Uebernehmung einer solchen Schule zu verpflichten ist, gehört der Unterricht im Singen."

Amtsblatt der Königl. Regierung zu Cöln.

„Die Tonkunst kann man als ein Gebiet, als einen Theil des geistigen Lebens im Menschen ansehen, dem er ohne Beschränkung und Entbehrung nicht entsagen kann. Die Musik ist eine von seinen geistigen Kräften, durch die er der Welt und seiner selbst, seines geistigen Lebens bewußt und froh und Herr wird."

Professor Marx.

„Wenn auch die Jugend zu keiner bedeutsamen Kunstfertigkeit gelangen könnte, so verdient die Musik wegen ihres pädagogischen Werths, wegen ihres eigenthümlich bildenden Einflusses auf Geist und Herz unter den Lehrfächern des Schulunterrichts eine der ersten Stellen."

Natorp.

II.

Einiges vom Gesangwesen an sich,

als nothwendige Einleitung für die folgenden Abschnitte.

---

1. Im Gesange sind „Töne zu Worten harmonisch gefügt". Betrachten wir das Tonwesen an sich, so erkennen wir vier Elemente in demselben:

a) das melodische, sofern Töne von verschiedener Höhe auf einander folgen;

b) das rhythmische, sofern die Töne in Hinsicht auf ihre Dauer gegen einander abgemessen sind;

c) das dynamische, sofern die Töne nach ihrer Stärke in bestimmten Verhältnissen zu einander stehen;

d) das harmonische, sofern mehrere Töne auf eine geregelte Weise gleichzeitig zu Gehör gebracht werden.

Nicht in allen Tonstücken sind alle Elemente vereinigt, eine ganz vollkommene Musik schließt jedoch keines derselben aus.

2. In Hinsicht auf Ausbildung der Tonkraft können wir bei verschiedenen Menschen die verschiedensten Entwickelungsstufen unterscheiden. Ohne diesen überaus reichhaltigen Stoff hier erschöpfen zu wollen, mache ich nur noch auf eine dreifache Verschiedenheit aufmerksam, welche uns entgegen tritt, wenn wir zusehen, wie man ein Gesangstück kann singen lernen.

a) Auf einer gewissen Stufe erweisen sich schriftliche Zeichen für die Töne (Noten, Ziffern) als ganz unnütz, nur durch Spielen oder Vorsingen ist etwas auszurichten. Hier äußert sich die Tonkraft blos als Tongedächtniß.

b) Auf einer etwas höheren Stufe finden wir Diejenigen, welche zwar mit einer gewissen Fertigkeit nach Noten singen, dabei aber doch der inneren Freiheit und Sicherheit ermangeln. Ihr Treffen und Takthalten geht nicht aus einer klaren Anschauung der Tonverhältnisse hervor, sondern sie überlassen sich vielmehr einem gewissen Gefühl des Zusammenhanges, welches ihnen sagt, daß diese oder jene Notengruppe in ihrer Verbindung mit dem Vorhergehenden wohl so oder so klingen müsse. Es ist erstaunlich, wie fein dieses Gefühl bei Manchem ist. Wir wollen diese Aeußerungsform der Tonkraft Ton-Tastsinn nennen.

c) Endlich auch finden sich solche Sänger, denen das Tonreich selbst unverhüllt vor dem inneren Auge liegt, und welche dann z. B. bei dem Singen irgend einer in Noten gegebenen Tonfortschreitung nicht sowohl das Gefühl haben, daß es wohl gerade so oder so zu dem Vorhergehenden oder Mitklingenden passen möge, sondern das, jeden Zweifel ausschließende Bewußtsein, daß es eben so und nicht anders sein müsse, weil es so dastehe. Hier äußert sich die Tonkraft als Tonanschauung, im engeren Sinne des Wortes.

3. Der Gesang ist entweder Choral- oder Figural-, Solo- oder Chorgesang. Er ist ferner einstimmig oder mehrstimmig. Der Chor heißt gemischt, wenn weibliche oder Kinderstimmen mit Männerstimmen vereinigt sind (Sopran, Alt, Tenor, Baß), er heißt weiblicher oder Kinderchor, wenn er bloß aus weiblichen oder Kinderstimmen zusammengesetzt ist (erster Sopran, zweiter Sopran, Alt, auch wohl Contraalt); er heißt Männerchor, wenn er aus Männerstimmen besteht (erster, zweiter Tenor; erster, zweiter Baß).

III.

Hauptzüge der neuern Geschichte des Gesangunterrichts.

Zwei Haupt- und zwei Uebergangsperioden sind es, die wir, ungefähr 40 Jahre vor unserer Zeit beginnend und auf diese herunter gehend, unterscheiden können. Die dritte Hauptperiode ist vielleicht nicht gar fern.

Erste Hauptperiode.

In dieser Periode stand der Gesang in den Volksschulen fast ausschließlich in dem Dienste der religiösen Bildung. Man dachte wenig oder gar nicht daran, die Tonkraft um ihrer selbst willen, behufs allgemeiner, harmonischer Bildung, zu entwickeln; auch fiel es wohl nur Wenigen ein, daß das begriffsmäßige Auffassen des Tonsystems das Denken fördere. Eben so lag es den Meisten ganz fern, das weltliche Lied als eine Mitgabe für das häusliche und öffentliche Leben zu pflegen. Die Einübung der kirchlichen Choräle war daher die Hauptaufgabe des Gesangunterrichts und viele Schulen gingen nicht darüber hinaus. Nur sehr selten wurden die Choräle mehrstimmig gesungen; denn einmal hielt man es nicht für nöthig, die Wirkung der einfachen Melodie durch die Kraft der Harmonie zu verstärken, dann auch war der mehrstimmige Kinderchor überhaupt wenig oder gar nicht bekannt. In den Schulen, welche sich nicht auf den Choralgesang beschränkten, finden wir meistens jene einfachen Chorlieder, welche man „Arien" nannte, und welche in der Regel nur bei bestimmten Veranlassungen, zum Osterfest, für den Gregorius-Umgang, für Begräbnisse, Trauungen ꝛc. eingeübt wurden.

Ueber diese „Arien" hinaus verstieg man sich im Allgemeinen nicht; denn wenn auch in vielen Dorfkirchen sogenannte „Kirchenstücke" aufgeführt wurden, so übte man doch die Singstimmen nur mit den fähigsten Knaben, und nicht in den öffentlichen Schulstunden ein. Was übrigens das Einüben der Choräle und „Arien" betrifft, so geschah dasselbe theils lediglich nach dem Gehör, theils nach Noten. Man machte jedoch mit den Noten nicht viele Umstände, wenigstens dachte man nicht daran, die Kinder durch einen Jahre lang dauernden theoretischen Kursus zum selbstkräftigen Singen nach Noten zu führen. Man spielte vor und ließ nachsingen; einzelne Knaben bildeten sich durch ihren glücklichen Ton-Tastsinn zu Vorsängern aus, ja unter einer

großen Anzahl von Schülern fand sich von Zeit zu Zeit auch Einer oder der Andere, der unter Einwirkung günstiger Nebenumstände sich zu wahrer Tonanschauung erhob, und sich alsdann im Treffen besonders hervorthat.

Es würde unrecht sein, über diese Periode unbedingt den Stab brechen zu wollen. Das damalige Verfahren hatte neben manchem Fehlerhaften auch viel Gutes; denn

1) verlor man keine Zeit durch Uebungen von zweifelhaftem Werthe;
2) wurden die Kinder in dem engen Kreise von Chorälen und Arien so heimisch und sicher, daß sie das Eingeübte für das ganze Leben behielten;
3) fand der Religionsunterricht an dem Gesangunterrichte eine viel kräftigere Stütze, als es späterhin in vielen Schulen der Fall war. *)

Ein Weiteres über diese Periode beizubringen, erlaubt der Raum nicht; ich eile zu der darauf folgenden

Uebergangsperiode.

Es hatte sich nämlich nach und nach die Ansicht ausgebildet, daß nicht blos für das religiöse, sondern auch für das gesammte übrige Leben des Volkes der Gesang von Wichtigkeit sei. Darum übte man denn Lieder für allerlei Zeiten und Lebenslagen ein, man bedachte die Tages- und Jahreszeiten, Saat und Ernte, Krieg und Frieden, man sorgte für den Landmann, den Fischer, den Jäger, den Böttcher, den Schneider, die Melkerin und so für jeden Andern bis zum Bergmann herab und zum Schieferdecker hinauf, wo dann neben vielem Guten auch manches Wunderliche mit unterlief. Besonders war es das Mildheimsche Liederbuch, in welchem sich diese Bestrebungen der Zeit kund gaben. Es wurde nun zwar die Jugend auf solche Weise vielfach angeregt und belebt, allein im Ganzen blieb der Erfolg hinter den Erwartungen zurück. Auffallend war es besonders, daß nur sehr wenige der Lieder, die man durch die Schulen in das Volk zu bringen suchte, von dem Volke an- und aufgenommen wurden. Dies Schicksal traf besonders fast alle Berufslieder. Selten besang Jemand seine eigene Beschäftigung, und Andere besangen sie auch nicht. Wohl aber hörte man, da das Singen einmal Bedürfniß geworden war, unsere uralten, zum Theil tief poetischen Volkslieder in ihren einfachen, oft so rührenden Weisen wieder aufleben und vielfach wiedertönen. — Dies lenkte die Aufmerksamkeit auf das wahre Volkslied hin. Während man aber noch bemüht war, den Weg zu ermitteln, welchen die Volksschule in

*) Strenger urtheilt Hientzsch über diese Periode. Eutonia, I., 3.

dieſer Hinſicht einzuſchlagen habe, trat mit den großen Veränderungen, die im Schulweſen überhaupt vorgingen, auch für den Geſangunterricht eine ganz neue Periode ein:

Die zweite Hauptperiode.

Es war eine nach Bewußtſein ringende Zeit, die Zeit der formalen Bildung gekommen, die Peſtalozziſche Zeit. Anſchaulichkeit war das oberſte Princip alles Unterrichts geworden. So ſtellte ſich denn die erſte und nächſte Aufgabe des Geſangunterrichts dahin, die Kinder ſo zu führen, daß ihre Tonkraft zur Tonanſchauung geſteigert und ſie dadurch in den Stand geſetzt würden, ſelbſtkräftig und mit vollem Bewußtſein nach ſchriftlichen Zeichen zu ſingen. *)

Wie aber dieſe Zeit das ganze Weſen der Menſchennatur und die Mittel ihrer Entwickelung tiefer erkannte, ſo machte ſie es auch zur zweiten Hauptaufgabe des Geſangunterrichtes, durch den Einfluß der Kunſt auf das Gemüth dem ganzen Daſein des Volkes eine höhere Richtung, eine edlere Weihe zu geben. **)

Nun war ein großes, weites Feld für pädagogiſche Beſtrebungen geöffnet, und die edelſten Kräfte ſah man wie durch einen Zauberſchlag auf dieſem Felde ſich regen.

---

*) „Bei der Anwendung einer wahren Elementarbildungsmethode befinden ſich die Schüler in einem ſelbſtthätigen Suchen und Ueben; was ſie treiben, treiben ſie nicht mechaniſch oder blindlings, ſondern mit Bewußtſein.“ Hientzſch.

**) „Durch dieſe Geſangmethode (die Nägeliſche, als die ächt Peſtalozziſche) ſoll alſo das Volk zu einem gewiſſen Grade von Kunſtſinn und Kunſtfertigkeit erhoben werden; es ſoll durch ſie der Sinn für die höhere Welt und die lebendige Sprache des Gemüths auch dem Volke geöffnet werden. Sie möchte es dahin bringen, daß auch muſikaliſchſingend, Jedermann im Volke reden, leſen und ſchreiben, ſein Notenblatt wie ein Schriftblatt ableſen, ſeine Chorſtimme rein und richtig abſingen lerne. Große Chöre alſo, Tauſende von richtigen und feſten Chor-Sängern ſollen durch dieſelbe gebildet werden,“ u. ſ. w.

Dreiſt, im Schulrath an der Oder, 11te Lieferung.

„Man kann es als ausgemacht annehmen, daß nicht allein dieſer muſikaliſche Unterricht überhaupt ein ſehr wichtiges Bildungsmittel ſei, deſſen Stelle durch kein anderes in den Schulen erſetzt werden kann, ſondern auch in's Beſondere die Veredlung der kirchlichen Feierlichkeiten, die Verbeſſerung des Volksgeſanges und die Verſchönerung der Volksfeſte durch die Unterweiſung im mehrſtimmigen Geſange vorbereitet werden müſſe.“ Natorp's „Briefwechſel“, 3tes Bändchen.

Bald erschien eine Anweisung zum Gesangunterricht nach der andern, und in tausend Volksschulen wurde das neue, große Werk rüstig und mit vollem Vertrauen auf die Kraft der Elementarmethode begonnen. Man lebte in einer schönen Frühlingszeit, aus zahllosen Knospen schossen duftende Blüthen auf, freudig erwartete man der herrlichsten Früchte reichste Fülle.

Gehen wir zur nähern Bezeichnung dieser wichtigen Periode über.

Den Anfang derselben machte das Erscheinen der berühmten „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von Nägeli und Pfeiffer. Zürich, bei H. G. Nägeli, Leipzig, bei J. B. B. Fleischer. 1810."

Das Grundwesen der in diesem Werke dargestellten Methode bezeichnet folgende Stelle aus dem Werke selbst: „Rhythmik, Melodik, Dynamik erfüllen den Kreis der reinen Gesanglehre. An einem Tone werden (zuerst) die Formen des Taktes und Rhythmus geübt und gelehrt. Ohne Rhythmus, in gleichen Längen, wird das musikalische Maaßverhältniß in Höhen und Tiefen geübt und gelernt. Ohne die Mannigfaltigkeit der Längen und Kürzen, Höhen und Tiefen werden die Grade der Stärke und Schwäche geübt und gelernt. So wie aber das Tonwesen vorher in seinen elementarischen Sonderungen vorgeführt wurde, so wird alsdann auch das Wortwesen in elementarischer Zergliederung mit dem Tone verbunden. Diesem Verfahren zufolge werden erst Laute, dann Silben, dann Wörter, endlich Verse dem Tone beigefügt. Ist der Bildungsweg bis hieher zurückgelegt, durch diesen das Richtigsingen gesichert, das Schönsingen vorbereitet, so kann der Lehrer mit seinen Schülern zur Ausführung von wirklichen Gesängen schreiten, die er dann nur in Fällen, wo die Ausführung nicht gleich gelingt, in einzelne Aufgaben wieder zerlegt." *)

Zugleich mit diesem Werke gab Nägeli mehrere Sammlungen trefflicher Gesänge heraus, von welchen weiter unten die Rede sein wird. Pestalozzi selbst hatte dieses Werk angekündigt und sich unter andern so darüber geäußert: „Wir glauben etwas dem Musiker und dem Erzieher gleich Willkommenes und für beide Vorzügliches versprechen zu dürfen." Man begreift also, daß dasselbe mit Ungeduld erwartet, mit Freuden empfangen wurde. Allein diese Freude sollte sich bei Manchem nur zu bald verkühlen! So herrlich die einzelnen Uebungen an sich waren, so schön man sie dargestellt fand, so viel Bildendes sie unbezweifelt enthielten, so war es doch nicht möglich, den ganzen Nä-

*) Das harmonische Element hat Nägeli weniger berücksichtigt, als es später von Anderen, namentlich von Gersbach, geschehen ist.

dieſer Hinſicht einzuſchlagen habe, trat mit den großen Veränderungen, die im Schulweſen überhaupt vorgingen, auch für den Geſangunterricht eine ganz neue Periode ein:

Die zweite Hauptperiode.

Es war eine nach Bewußtſein ringende Zeit, die Zeit der formalen Bildung gekommen, die Peſtalozziſche Zeit. Anſchaulichkeit war das oberſte Princip alles Unterrichts geworden. So ſtellte ſich denn die erſte und nächſte Aufgabe des Geſangunterrichts dahin, die Kinder ſo zu führen, daß ihre Tonkraft zur Tonanſchauung geſteigert und ſie dadurch in den Stand geſetzt würden, ſelbſtkräftig und mit vollem Bewußtſein nach ſchriftlichen Zeichen zu ſingen. *)

Wie aber dieſe Zeit das ganze Weſen der Menſchennatur und die Mittel ihrer Entwickelung tiefer erkannte, ſo machte ſie es auch zur zweiten Hauptaufgabe des Geſangunterrichtes, durch den Einfluß der Kunſt auf das Gemüth dem ganzen Daſein des Volkes eine höhere Richtung, eine edlere Weihe zu geben. **)

Nun war ein großes, weites Feld für pädagogiſche Beſtrebungen geöffnet, und die edelſten Kräfte ſah man wie durch einen Zauberſchlag auf dieſem Felde ſich regen.

---

*) „Bei der Anwendung einer wahren Elementarbildungsmethode befinden ſich die Schüler in einem ſelbſtthätigen Suchen und Ueben; was ſie treiben, treiben ſie nicht mechaniſch oder blindlings, ſondern mit Bewußtſein.“ Hientzſch.

**) „Durch dieſe Geſangmethode (die Nägeliſche, als die ächt Peſtalozziſche) ſoll alſo das Volk zu einem gewiſſen Grade von Kunſtſinn und Kunſtfertigkeit erhoben werden; es ſoll durch ſie der Sinn für die höhere Welt und die lebendige Sprache des Gemüths auch dem Volke geöffnet werden. Sie möchte es dahin bringen, daß auch muſikaliſchſingend, Jedermann im Volke reden, leſen und ſchreiben, ſein Notenblatt wie ein Schriftblatt ableſen, ſeine Chorſtimme rein und richtig abſingen lerne. Große Chöre alſo, Tauſende von richtigen und feſten Chor-Sängern ſollen durch dieſelbe gebildet werden,“ u. ſ. w.

Dreiſt, im Schulrath an der Oder, 11te Lieferung.

„Man kann es als ausgemacht annehmen, daß nicht allein dieſer muſikaliſche Unterricht überhaupt ein ſehr wichtiges Bildungsmittel ſei, deſſen Stelle durch kein anderes in den Schulen erſetzt werden kann, ſondern auch in's Beſondere die Veredlung der kirchlichen Feierlichkeiten, die Verbeſſerung des Volksgeſanges und die Verſchönerung der Volksfeſte durch die Unterweiſung im mehrſtimmigen Geſange vorbereitet werden müſſe.“ Natorp's „Briefwechſel“, 3tes Bändchen.

Bald erschien eine Anweisung zum Gesangunterricht nach der andern, und in tausend Volksschulen wurde das neue, große Werk rüstig und mit vollem Vertrauen auf die Kraft der Elementarmethode begonnen. Man lebte in einer schönen Frühlingszeit, aus zahllosen Knospen schossen duftende Blüthen auf, freudig erwartete man der herrlichsten Früchte reichste Fülle.

Gehen wir zur nähern Bezeichnung dieser wichtigen Periode über.

Den Anfang derselben machte das Erscheinen der berühmten „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von Nägeli und Pfeiffer. Zürich, bei H. G. Nägeli, Leipzig, bei J. B. B. Fleischer. 1810."

Das Grundwesen der in diesem Werke dargestellten Methode bezeichnet folgende Stelle aus dem Werke selbst: „Rhythmik, Melodik, Dynamik erfüllen den Kreis der reinen Gesanglehre. An einem Tone werden (zuerst) die Formen des Taktes und Rhythmus geübt und gelehrt. Ohne Rhythmus, in gleichen Längen, wird das musikalische Maaßverhältniß in Höhen und Tiefen geübt und gelernt. Ohne die Mannigfaltigkeit der Längen und Kürzen, Höhen und Tiefen werden die Grade der Stärke und Schwäche geübt und gelernt. So wie aber das Tonwesen vorher in seinen elementarischen Sonderungen vorgeführt wurde, so wird alsdann auch das Wortwesen in elementarischer Zergliederung mit dem Tone verbunden. Diesem Verfahren zufolge werden erst Laute, dann Silben, dann Wörter, endlich Verse dem Tone beigefügt. Ist der Bildungsweg bis hieher zurückgelegt, durch diesen das Richtigsingen gesichert, das Schönsingen vorbereitet, so kann der Lehrer mit seinen Schülern zur Ausführung von wirklichen Gesängen schreiten, die er dann nur in Fällen, wo die Ausführung nicht gleich gelingt, in einzelne Aufgaben wieder zerlegt." *)

Zugleich mit diesem Werke gab Nägeli mehrere Sammlungen trefflicher Gesänge heraus, von welchen weiter unten die Rede sein wird. Pestalozzi selbst hatte dieses Werk angekündigt und sich unter andern so darüber geäußert: „Wir glauben etwas dem Musiker und dem Erzieher gleich Willkommenes und für beide Vorzügliches versprechen zu dürfen." Man begreift also, daß dasselbe mit Ungeduld erwartet, mit Freuden empfangen wurde. Allein diese Freude sollte sich bei Manchem nur zu bald verkühlen! So herrlich die einzelnen Uebungen an sich waren, so schön man sie dargestellt fand, so viel Bildendes sie unbezweifelt enthielten, so war es doch nicht möglich, den ganzen Nä-

*) Das harmonische Element hat Nägeli weniger berücksichtigt, als es später von Anderen, namentlich von Gersbach, geschehen ist.

geliſchen Unterrichtsweg zu vollenden. Es zeigte ſich, daß man Jahre blos zur Rhythmik, Jahre blos zur Melodik bedürfe, Jahre zu den übrigen Elementen, daß alſo durch die vorbereitenden Elementarübungen auch die reichlichſt zugemeſſene Zeit verſchlungen werde und daß man daher wenigſtens in Volksſchulen niemals bis zum wirklichen Singen, was doch das Ziel ſei, kommen könne.

Zwar erſchien im Jahre 1812 ein Auszug aus der großen „Geſangbildungslehre", worin die von dem Schüler zu durchlaufende Uebungsbahn ſehr abgekürzt war; allein auch auf dieſem kürzeren Wege wollten Viele nicht ferner wandeln, da derſelbe immer noch zu ſpät an das Ziel des eigentlichen Singens führte, und man ein Unrecht an den Kindern zu begehen glaubte, wenn man ihnen das Singen von Liedern ſo lange vorenthalte. So wendeten ſich denn Viele nicht ohne einigen Mißmuth von der Methode Nägeli's und Pfeiffer's ab. Dagegen fanden die Nägeliſchen Geſänge in ganz Deutſchland die dankbarſte Aufnahme und von dieſer Zeit an hat der mehrſtimmige Kindergeſang in den Schulen feſten Fuß gefaßt.

Eben ſo unpraktiſch wie die Nägeliſche Geſangbildungslehre fand man die faſt zu derſelben Zeit erſcheinende Anweiſung von

Zeller,

nach welcher ebenfalls die Elemente in weit ausgedehnten Kurſen geſondert vorgeführt werden ſollten.

Gleiches Schickſal hatte der:

Verſuch einer elementariſchen Geſanglehre für Volksſchulen nach Peſtalozzi. Rottweil, 1810.

Der „Leitfaden bei der Geſanglehre nach der Elementarmethode", den

K. Schulz

im Jahre 1812 herausgab (3te Aufl. 1825 bei Baumgärtner in Leipzig, 6 gGr.), fand darum, weil er die Elemente zwar auch getrennt, aber in viel engeren Kreiſen vorführte, an vielen Orten Eingang, indeß wurde er ſpäterhin doch durch andere Werke verdrängt.

Während nun allmälig die Anſicht, daß das Getrennthalten der Elemente verwerflich ſei, immer mehr Raum gewann, ſo hatte man zugleich auch in vielen Schulen die Erfahrung gemacht, daß es wohl überhaupt eine ſehr ſchwere Aufgabe ſein dürfte, die Kinder zur Tonanſchauung zu führen, und man glaubte, daß für das Volk eine Vereinfachung entweder des Tonſyſtems ſelbſt oder wenigſtens der Tonzeichen dringend nothwendig ſei. Da trat

B. C. L. Natorp

mit seiner „Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. 1813 und 1821.“ (fünfte Auflage des I. Cursus 1827, 20 gGr., zweite des II. Cursus 1824, 1 Thlr.) auf. Er zog den Kreis des in der Volksschule aus der Tonlehre Aufzunehmenden noch enger, als es bis dahin geschehen war, that entscheidende Schritte zur Wiedervereinigung der durch die Pestalozzische Schule getrennten Elemente und — brachte die Ziffern! — Jene Wiedervereinigung bewirkte er in der Art, daß er nicht nur, gleichsam Querdurchschnitte machend, verschiedene Kurse bildete, und in jedem derselben nur einen Theil der Rhythmik, der Melodik und der Dynamik absolvirte, sondern auch dadurch, daß er in den einzelnen Kursen selbst das bereits Erlernte auf jeder Stufe sogleich zu kleinen Gesangstücken verband. Das war praktisch und fand großen, fast ungetheilten Beifall.

Und die Ziffern? Sie erschienen dem bei Weitem größeren Theil der Volksschullehrer als das ersehnte Vereinfachungsmittel, weshalb sie denn den Noten vorgezogen und mit Freuden in Anwendung gebracht wurden. *) (Natorp selbst gebraucht nur im ersten Kursus unbedingt die Ziffern, im zweiten läßt er die Wahl zwischen Ziffern und Noten.) Es erschienen nun mehrere Sammlungen von Liedern und Chorälen in Ziffern, unter welchen die von

J. F. W. Koch

eine der bemerkenswerthesten ist, indem sie zugleich Andeutungen zu einer „ganz einfachen und fortschreitenden Methode im Unterrichte“ enthält.

Allein die Ziffern fanden auch ihre Gegner, und es entbrannte nun ein Streit, der von beiden Seiten nicht ohne Heftigkeit, zum Theil mit vieler Bitterkeit geführt wurde, und sich beinahe zwanzig Jahre lang hinzog, ohne daß der Sieg sich für die eine oder die andere Partei unzweideutig entschieden hätte. **) Jedoch kann so viel gesagt werden, daß gegenwärtig die Ziffernsänger im Nachtheil stehen,

*) Die Bezeichnung der Töne durch Ziffern war übrigens schon lange vor Natorp nicht unbekannt, ohne jedoch Aufnahme in die Schulen zu finden.

**) Für die Notenbezeichnung schrieben unter Anderen: Wilke (Leipziger musikalische Zeitung 1813), Maaß (ebendaselbst 1815), Heuser (Rossel's Monatschrift; für die Zifferschrift: Koch (in der oben angeführten Gesanglehre), Engstfeld (gegen Heuser in Rossel's Monatschrift). Letzterer gab auch 1825 eine kurze Beschreibung des Tonziffernsystems, nebst einer kleinen praktischen Gesangschschule, so wie Chorgesänge für

und daß sie nach einer Reihe von Jahren einer völligen Niederlage kaum entgehen dürften. Mein Urtheil über die Ziffern werde ich weiter unten ganz kurz abgeben, an gegenwärtiger Stelle scheint es angemessener, die geschichtliche Entwickelung des Gesangunterrichtes ganz ohne Rücksicht auf das „große Schisma" (Hientzsch in der „Eutonia") welches durch die Ziffern verursacht war, zu verfolgen.

Ich kann jedoch kurz sein, und ich muß es. Das Pestalozzische Prinzip der formalen Bildung wurde fast in jeder der seit Natorp's Auftreten rasch nach einander erscheinenden Gesanglehren in dem Hinstreben, die Kinder zum bewußtvollen Singen zu führen, sichtbar. Darin aber folgten die Meisten Natorp*), daß sie die getrennt geübten Elemente von Stufe zu Stufe zu wirklichen Gesängen verbanden. Uebrigens wurden fortwährend Versuche aller Art gemacht, das Tonsystem zu vereinfachen, und den Kindern zugänglicher zu machen. Es folgen hier die Namen Derjenigen, welche in einer oder der anderen Art am meisten gethan haben, nebst Angabe ihrer Schriften.

H. Stephani und F. J. A. Muck.

Musikalische Wandfibel, nebst Anweisung. Erlangen, bei Palm, 1815. (2 Thlr. 8 gGr.)

Das formale Prinzip entschieden verfolgend, gegen die Ziffern ankämpfend.

K. G. Hering.

Gesanglehre für Volksschulen. Leipzig, bei E. Fleischer, 1820. (12 gGr.)

Pestalozzischen Geistes, die Elemente zeitig verbindend. Zwei Curse, der erste in Ziffern, der zweite in Noten. Nicht zu weitläufig. Von Hientzsch gelobt.

K. Gläser.

Kurze Anweisung zum Singen, in zwei Cursen, für Volksschüler. Nebst 17 großen Notentafeln und einem musikalischen Schulgesangbuche, nach Natorp's Gesanglehre methodisch geordnet. Essen, bei Bädeker, 1821. (Die Wandtafeln nebst Anweisung 2 Thlr. Das Schulgesangbuch, jeder Cursus 18 gGr.)

Ganz an Natorp sich anschließend, mit Ausnahme der Anwendung der Ziffern; für alle Stufen Lieder liefernd, die zum Theil sehr glück-

---

Ziffernsänger und 1830 eine Gesangfibel für Elementarschulen, und eine andere für höhere Bürgerschulen und Gymnasien (letztere zum Theil in Noten) heraus.

*) Die großen Verdienste, welche sich Natorp in vielen andern Beziehungen um das Gesangwesen erworben hat, sind allbekannt.

lich erfunden ſind. Hat auf die Gegenden des Niederrheins großen Einfluß geübt und übt ihn noch.

Joh. Joach. Wachsmann.

Praktiſche Singſchule. 3 Hefte. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1821. (20 gGr.)

Die Notenſchrift anwendend, dem formalen Zwecke huldigend, von Hientzſch gelobt.

Der Jauer'ſche Schullehrerverein.

Die Singſtunden in der Volksſchule. Breslau, bei Gref, Barth u. Comp., 1825. (10 gGr.)

Einfach, praktiſch und zugleich bildend; — die Ziffern ausſchließlich gebrauchend.

C. F. Kübler.

Anleitung zum Geſangunterricht in Schulen. Stuttgart, bei Metzler. 2te Aufl., 1826. (18 gGr.)

Die Elemente bleiben lange getrennt, im Uebrigen alles praktiſch und wohlbegrenzt. Notenſchrift.

F. A. L. Jakob.

Faßliche Anweiſung zum Geſangunterricht in Volksſchulen. Breslau, bei Hentze, 1828. (16 gGr.)

Die Elemente früh verbindend, deßhalb praktiſch und eingänglich, den Lehrſtoff ſelbſt verſtändig, und mit Hinſicht auf Dorfſchulen abgrenzend; dem Grundſatze formaler Bildung überall treu bleibend. Notenſchrift. — Von Hientzſch im Allgemeinen als recht dankens- und empfehlenswerth bezeichnet.

W. Hoppe.

Anweiſung zum Geſangunterricht für Lehrer in Volksſchulen. Königsberg, bei Unzer, 1829. (12 gGr.)

Ganz im Geiſte der bildenden Methode abgefaßt, die Elemente etwas lange getrennt haltend. — Notenſchrift.

J. C. Schärtlich.

Umfaſſende Geſangſchule für den Schul- und Privatunterricht. Potsdam, bei Riegel, 1832. (1 Thlr. 10 gGr.)

Von treuem Streben nach bildender Behandlung des Gegenſtandes zeugend, und viel Praktiſches, namentlich ſehr brauchbaren Uebungsſtoff enthaltend. Das harmoniſche Element mehr als manche andere hervorhebend. Notenſchrift.

J. Gersbach.

Singſchule, nebſt Anleitung zum Gebrauche derſelben. Karlsruhe, bei Braun, 1833. (1 Thlr. 10 gGr.)

Gersbach vereinigt von Anfang an mit dem melodiſchen und rhythmiſchen Elemente das harmoniſche. An zwei Mal hundert Uebungsſätzen, die mit dem Dreiklange beginnen, und mit einer kunſtgerechten Fuge ſchließen, ſolle es dahin gebracht werden, daß die Singenden auch wiſſen und verſtehen was ſie ſingen, daß ſie nicht nur von dem melodiſchen und rhythmiſchen, ſondern auch von dem harmoniſchen Bau der Geſangſtücke Rechenſchaft geben können. Das Ganze bildet eine ſo meiſterhaft als eigenthümlich ausgeführte muſikaliſche Anſchauungslehre, und verdient von Jedem, dem der Geſangunterricht am Herzen liegt, ſtudirt zu werden. Wenn außer Gersbach's unmittelbaren Schülern bisher nur Wenige an die Ausführung deſſelben gegangen ſind, ſo kommt das daher, daß 1) jenen 200 Sätzen keine Worte untergelegt ſind*), 2) eine ganz neue, fremdartige Terminologie gebraucht iſt, und 3) allerdings von Seiten des Lehrers kein geringer Grad muſikaliſcher Bildung zu ſolcher Ausführung erfordert wird.

Lecerf.

Geſänge und Geſangübungen für die Jugend. 3te u. 4te Heft, enthaltend: die Kunſt zu treffen; nach einem neuen, für Lehrer und Lernende erleichternden Verfahren, und mit beſonderer Rückſicht auf allmälige Stimmbildung und den gleichzeitigen Unterricht hoher und tiefer Stimmen. 1833.

Das melodiſche Element bildet den Faden, an dem ſich das Ganze fortzieht, während das dynamiſche und das rhythmiſche auf allen Stufen ſogleich damit ſehr einfach in Verbindung gebracht ſind. Notenſchrift. Die ſinnreiche, ächt elementariſche Zuſammenſtellung des Ganzen, die beſondere Berückſichtigung der Stimmbildung, und die künſtleriſche Anmuth und Freiheit, mit welcher ſich der Verfaſſer in den oft ſehr engen Uebungsgrenzen bewegt, machen dieſes Geſangwerk zu einer ſehr beachtenswerthen Erſcheinung. Möchte die verſprochene „nähere Anweiſung zum Gebrauche deſſelben" bald erſcheinen! Vergl. die „Eutonia."

B. Hahn.

Handbuch beim Unterricht im Geſange für Schüler auf Gymnaſien und Bürgerſchulen. Zweite Auflage. Breslau, bei Leukart, 1833. (8 gGr.)

Eine bedeutende Anzahl von Querdurchſchnitten machend, ſo daß die Elemente gleichmäßig fortgebildet werden. Das Ganze, wohlgeordnet, und im Einzelnen ſehr brav ausgeführt. Für Volksſchulen enthält es natürlich zu viel. Notenſchrift. Vergl. d. „Eutonia".

*) Was ich übrigens nicht als einen Tadel ausgeſprochen haben will.

C. Karow.

Methodiſche Anleitung zum Unterricht im Singen in Volksſchulen.

Eine Abhandlung, enthalten in dem dritten Hefte des zehnten Bandes der Rhein. Blätter. Die Beſtrebungen von Nägeli, Natorp, Dreiſt und Hientzſch (ſoweit die letzteren damals in der „Eutonia" veröffentlicht waren) einfach und klar beſprechend, alsdann einen Lehrgang aufſtellend, deſſen Grundzüge folgende ſind: die Melodik wird zu Grunde gelegt*), die Elementarübungen gehen möglichſt Hand in Hand, — Notenſchrift. — In 36 einzelnen Bemerkungen enthält dieſe Abhandlung am Schluſſe noch einen rechten Schatz von Unterrichtsweisheit. Sie iſt in den mir bekannten Kreiſen ſehr fleißig geleſen und ſtudirt worden. Vergl. d. „Eutonia".

L. Erk.

Methodiſcher Leitfaden für den Geſangunterricht in Volksſchulen. — Erſter Theil. Crefeld, in der Funke'ſchen Buchhandlung. (16 gGr.).

Den formalen Zweck feſten Schrittes verfolgend, die Elemente in kleinen Lehrſtücken mehr neben- als nach einander betreibend, und ſo den Bildungskreis nach allen Seiten hin gleichmäßig erweiternd, das Wortweſen nach Natorp's Vorbilde zeitig mit dem Tonweſen verbindend. Die Zifferſchrift nicht verwerfend, jedoch die Notenſchrift vorziehend. Für angehende Lehrer iſt dieſer „Leitfaden" ganz beſonders darum wichtig, weil das unterrichtliche Verfahren ganz genau vorgeſchrieben iſt, auch überall treffliche methodiſche Winke beigegeben ſind. Der zweite Theil dieſes ſchätzbaren Werkes ſoll nächſtens erſcheinen, und ich mache darauf im Voraus aufmerkſam; Näheres über denſelben werde ich zu ſeiner Zeit in den Rhein. Blättern mittheilen.

J. G. Fiſcher.

Praktiſcher Leitfaden für Lehrer beim Geſangunterricht in Schulen. Ein Verſuch, die Geſanglehre nach Noten — in entwickelnder (Peſtalozziſcher) Methode eben ſo möglichſt zu vereinfachen, als feſt zu begründen; ein praktiſcher Beweis, daß das Singen nach Noten leichter und gründlicher gelehrt werden kann, als das nach

---

*) Man überſehe nicht die Uebereinſtimmung mit Lecerf, welche deſto bemerkenswerther iſt, da Karow bei der Veröffentlichung ſeines (ſeit vielen Jahren verfolgten) Lehrweges von den Beſtrebungen Lecerf's noch keine nähere Kunde hatte. Beide mag das Vorbild der Meiſter der höheren Geſangkunſt auf eine und dieſelbe Bahn geleitet haben.

Uebergangsperiode.

In manchen Schulen zeigt ſich ein ſchweres Ringen nach dem Ziele der Tonanſchauung mit ſehr bemerkbarer Hintanſetzung des eigentlichen Singens. Man kommt vor lauter Treffübungen, Taktübungen, Notenübungen ꝛc. kaum zu einigen Liedern und Chorälen. „Kraftbildung", ſo heißt es, „iſt das Höchſte, man darf ſie nicht verſäumen; freilich iſt es ſchlimm, daß für das eigentliche Singen ſo wenig Zeit bleibt."

In vielen anderen Schulen findet man ein friſches, fröhliches Geſangleben bei gänzlicher Hintanſetzung des formalen Zweckes. Die Kinder führen allerlei ſchöne Geſänge, die ſie faſt nur mit dem Tongedächtniß aufgefaßt haben, gar wacker auf; frägt man aber nach Treff- und Taktübungen, ſo iſt die Antwort: „Das Singen ſelbſt iſt Hauptſache, es darf dem formalen Zwecke nicht aufgeopfert werden; beides zuſammen vermögen wir aber nicht vollſtändig zu erreichen. Gern möchten wir's!"

Viele andere Schulen finden wir endlich auf Mittelwegen, die wieder unter ſich unendlich verſchieden ſind. Hier führt man einen theoretiſch-praktiſchen Curſus mit Ausdauer durch, dort ſucht man alles Begriffsmäßige vorher abzumachen, ſei es nun in vier Wochen oder im Laufe von Monaten; wieder anderswo ſtreuet man es ſtückweiſe in die Liederübung ein, wenn ſich gerade einmal Gelegenheit findet u. ſ. w. Nicht Wenig fühlen ſich unbefriedigt bei ihrem Treiben, ſie erklären wohl geradezu, daß der wahre Weg für die Volksſchule noch nicht gefunden ſei.

Eine ſolche iſt unſere Zeit. Das formale Princip ringt mit dem materialen, und der Streit beginnt in jeder Schule von Neuem, wo ein junger, begeiſterter Lehrer eintritt. Dieſe Zeit des Ringens und Kämpfens, des Forſchens und Suchens, des Sehnens und Harrens kann alſo mit Recht als die Uebergangsperiode zu einer anderen Zeit angeſehen werden, wo alle einſichtsvolleren Lehrer über den von der Volksſchule einzuſchlagenden Weg in der Hauptſache wieder einig ſein werden, wie dies ja bei den meiſten übrigen Unterrichtsgegenſtänden der Volksſchule der Fall iſt. Dieſe Zeit wird die dritte Hauptperiode ausmachen. Wir ſtehen jetzt an den Pforten dieſer Zeit. Der folgende Theil der gegenwärtigen Abhandlung wird verſuchen, dazu, daß dieſe Pforten ſich öffnen, mitzuwirken.

IV.

Zweck und Grundsätze des Gesangunterrichts.

Der Zweck des Gesangunterrichts ist, in drei Worten ausgedrückt, den Menschen frei, froh und fromm zu machen.

Frei, indem er im Kinde das Vermögen entwickelt, die Gebilde der Tonwelt an sich aufzufassen und darzustellen, — sich des Schönen in diesen Gebilden bewußt zu werden, — sein Gemüthsleben durch Töne auszudrücken.

Froh, indem jede rechte Kraftübung, auch die Uebung der Tonkraft, an sich erfreut, — indem jede rechte Kenntniß, auch die des wundersamen Tonreichs, die angenehmste Befriedigung gewährt, — indem der Gesang in seiner besonderen und eigenthümlichen Beziehung zu unserem Fühlen und Empfinden ein reicher Quell der edelsten Genüsse ist.*)

Fromm, indem die Freude an der Kunst mancher niederen Neigung Thür und Thor verschließt, — indem der Gesang das Gemüth für jede edele Regung ganz besonders empfänglich macht, — indem der Gesang ein Hauptmittel religiöser Belebung ist, und diese nicht ohne Einfluß auf den Willen sein kann.

Wie werden wir nun diesen dreifachen Zweck des Gesangunterrichtes am sichersten erreichen? Allgemein möchte sich das in folgenden drei Hauptgrundsätzen bezeichnen lassen:

A. Bilde nicht den Gesangunterricht nach einer vereinzelten Richtung hin aus, sondern fasse das gesammte Bedürfniß der Menschennatur in's Auge!

B. Setze die einzelnen Zweige des Unterrichts in das naturgemäßeste Verhältniß!

C. Behandle jeden derselben den allgemeinen Unterrichtsgesetzen und dem Wesen des Gegenstandes gemäß!

Dies führt uns nun auf eine Reihe von Folgerungen, aus denen wir das ganze Gebäude des Gesangunterrichts zusammenstellen.

*) Die Denkschrift des Nürnb. Erzieh. V. drückt den Zweck des Gesanges also aus: „Der Geist soll mit seiner Anschauungskraft zur Kunst, mit seiner Erkenntniß zur Wissenschaft, mit beiden zur Weisheit; das Herz soll mit seiner Willenskraft zur Tugend, mit seiner Gefühlskraft zur Gottseligkeit, mit beiden zur Heiligkeit gebildet werden."

A. Dreierlei Schulübungen ſind es, welche, im Weſen des Geſanges begründet, in den verſchiedenen Geſanglehren dargeſtellt ſind, von ſelbſt entgegentreten.

1. Uebungen zur Ausbildung des Tonanſchauungsvermögens, wo es darauf ankommt, die Erſcheinungen des Tonreichs an ſich aufzufaſſen, ohne Bezug auf das Gemüthsleben. Treffübungen, Taktübungen, Uebungen zur Kenntniß der Harmonie. Nennen wir ſie kurzweg Anſchauungsübungen.

2. Uebungen zur Ausbildung der Stimme, rein äußerlicher, gymnaſtiſcher Art.

3. Uebungen, den Einfluß des Geſanges auf das Gemüthsleben zu vermitteln. Einſtudiren von wirklichen Geſängen, kunſtgemäße Ausführung derſelben. Begreifen wir alles hieher Gehörige unter dem Namen der Liederübung *).

Frägt es ſich nun, ob jede dieſer drei Uebungsarten in der Volksſchule Platz finden ſolle, ſo kann die Antwort keine andere, als eine bejahende ſein. Ohne Liederübung würde ja der Geſangunterricht nur einen ſehr beſchränkten Einfluß auf das Gemüthsleben des Kindes äußern; ohne vorhergegangene Stimmübungen aber würden die Lieder zu unvollkommen ausfallen, um dieſen Einfluß zu üben **).

Und die Anſchauungsübungen? Zwar unterſtützen ſie die Liederübung nicht in dem Maße, als Viele gemeint haben und noch meinen, aber ſie unterſtützen ſie doch, und helfen ihre Fortſetzung im ſpäteren Leben ſichern. Die Hauptſache iſt aber, daß der Menſch ſich deſſen, was er treibt, ſoweit bewußt werden *ſoll*, als er ſich bewußt werden *kann*. Nicht vermögen es gewöhnliche Volksſchulen dahin zu bringen, daß die Kinder Alles in voller Selbſtkraft nach Noten ſingen, aber zwiſchen dieſer hohen Stufe des Kunſtbewußtſeins und jener niederen, auf welcher die meiſten Schüler ſtehen bleiben, wenn wir keine Anſchauungsübungen treiben, gibt es eine große

*) Ich weiß wohl, daß dieſer Name weder an ſich, noch in Beziehung auf die Namen unter 1. und 2. ganz bezeichnend iſt; es iſt mir aber nicht gelungen einen paſſenderen aufzufinden. Vielleicht ſchlagen die Herren Recenſenten einen oder den anderen vor.

**) Ich war früher nicht der Meinung, daß es von Wichtigkeit ſei, beſondere Stimmübungen anzuſtellen; neuere Erfahrungen haben mich jedoch überzeugt, daß man allerdings nichts Beſſeres thun kann, als in jeder Stunde wenigſtens fünf Minuten auf die Scala zu verwenden.

„Die Solfeggi, oder Singübungen, geben der Stimme die gehörige Ausbildung, und machen gleichſam von der Singleiter, die in Wolken dunkel ſtand, jede goldene Sproſſe ſichtbar.“ Schubart's Ideen zu einer Aeſthetik der Tonkunſt.

Zahl von Mittelſtufen: es iſt Pflicht der Schule ſo weit hinanzuſteigen, als möglich.

Alſo Anſchauungsübungen, Stimmübungen, Liederübung, dieſe drei!

Nur in ſolchen Schulen, wo eben nur das Unentbehrlichſte gelernt werden ſoll und kann, z. B. in Abendſchulen für Hirten, für in Fabriken beſchäftigte Kinder ꝛc., ſtellt ſich die Sache anders. Hier muß man auf Anſchauungs- und Stimmübungen verzichten, um in der kärglich zugemeſſenen Zeit wenigſtens etwas für Liederübung thun zu können.

B. Was nun das Wechſelverhältniß betrifft, in welchem dieſe Uebungen zu einander ſtehen ſollen, ſo iſt das der Stimmübungen zu den übrigen Uebungsarten ſo klar, daß ich ohne Weiteres darüber hinweggehen kann. Ganz anders iſt es aber mit der Beziehung der Anſchauungsübungen zur Liederübung. Ich werde daſſelbe jedoch erſt weiter unten feſtſtellen. Seine ganz eigenthümliche Art erfordert, daß manches Andere vorausgehe. Möge der Leſer die betreffende Frage unterdeß auf ſeine eigene Weiſe zu beantworten ſuchen.

C. Wie iſt nun jede Uebungsart an ſich zu behandeln?*)

a. Die Anſchauungsübungen.

1. Der Unterricht beginne mit den Elementen und werde von Stufe zu Stufe ohne Uebereilung lückenlos fortgeführt. Ein allbekannter Satz, der aber für die erwähnten Uebungen von ganz beſonderer Wichtigkeit iſt. Jeder Sprung, jeder vorzeitig gethane Schritt beſtraft ſich hier auf der Stelle. Man muß die Grundlagen des aufzuführenden Baues immer von Neuem befeſtigen. Man kann nicht langſam genug gehen; Zeitverluſt iſt hier Zeitgewinn.

2. So viel es möglich iſt, ſetze man die Elemente von Stufe zu Stufe in Verbindung. Keine ſtarre, Jahre lang dauernde Trennung! Sie ſcheint weder dem Weſen der Muſik, noch der Natur des Kindes angemeſſen. Wohl finden wir nicht ſelten den Rhythmus ohne die Melodie, wie z. B. bei den Märſchen der Trommel; aber nicht will umgekehrt die Melodie ohne ihren Gefährten und Träger, den Rhythmus, ſein. Selbſt einfache Treffübungen werden

*) Es kann hier nicht ſowohl darauf ankommen, allgemeine Unterrichtsgrundſätze zu wiederholen, als vielmehr darauf, ſogleich die Reſultate ihrer Anwendung auf den Geſangunterricht zu geben. Nur wo es beſonders nothwendig ſcheint, finde eine Ausnahme ſtatt, eine ſolche macht gleich der Satz unter a. 1.

bald ermüdend und abstoßend, wenn der Rhythmus dabei ganz zurücktritt. Und die Natur des Kindes entwickelt sich doch gleichmäßig nach allen Seiten hin. — Darum bin ich ganz dafür, entweder mit Jacob, Erk, Hahn u. A. nach Natorps Vorgange Queerdurchschnitte zu machen, wie dies in anderen Unterrichtsgegenständen ebenfalls geschieht, oder wenigstens mit Hientzsch gleichsam beiläufig den melodischen Uebungen eine einfache rhythmische Formung zu geben, und den rhythmischen eine melodische.*)

3. Es muß auf allen Stufen fleißig notirt werden.

Sonst bilden wir den Schüler ganz einseitig. Er soll nach Schriftzeichen singen, das ist Eines; aber das Andere ist für die Bildung der Tonkraft eben so wichtig, nämlich, daß er nach Tönen schreibe. Dabei gewährt das Notiren noch den Vortheil, daß es bequeme Schüler, welche gern so mitsingen, wie die Anderen eben singen, zur Anwendung ihrer vollen Tonkraft gleichsam zwingt. Für den Lehrer ist es das einzige Mittel, sich von der Stufe, welche die Kinder in der Tonanschauung wirklich erreicht haben, zu unterrichten, und sich vor zahllosen Täuschungen zu bewahren**). Hätte Nägeli außerdem, daß er das Notiren zur Schulübung gemacht, weiter gar nichts für das Gesangwesen gethan, so hätte er schon dadurch ein sehr großes Verdienst erworben.

4. Könnte man doch von dem harmonischen Elemente mehr in den Anschauungskreis der Volksschule aufnehmen!

Ein Wunsch für Hientzsch, Erk, Schärtlich und dergleichen Leute, nicht eine Forderung an angehende Lehrer, denn diese können

---

*) „Die Elementarübungen gehen möglichst Hand in Hand, besonders wird die Rhythmik nicht so von der Melodik getrennt, daß die Taktübungen auf Einem Tone gesungen werden..... Es ist darauf zu halten, daß die melodischen Uebungen in einer bestimmten Taktart gesungen werden, denn auch die ersten Töne, welche der Lehrer den Kindern zum Nachsingen gibt, müssen von ihnen nicht willkürlich lange gehalten, sondern ihre Dauer muß durch Winke mit der Hand nach einem genauen Zeitmaße bestimmt werden." Karow.

**) „Und vollends unmöglich kann jeder Lehrer wissen, ob jedes Kind jede Uebung mit gänzlicher Klarheit in sein Inneres aufgenommen hat. Er muß vielmehr vernünftiger Weise das Gegentheil annehmen. Bei mancher Uebung kann Manches dem Kinde auch nur gelungen sein. Ja dieses Gelingen geht bei kehlengemäßen Stimmübungen gleich bei der ersten Wiederholung dem Begreifen vorher; und wo bei dem Kinde das Gefühl ausreicht, da bemüht sich dann im Einzelnen der Verstand nicht weiter." Nägeli.

nicht füglich mehr thun, als jene vorthun, und das scheint mir zu wenig.*) Gersbach zwar hat genug vorgethan, allein ich wage kaum, sein Werk zur allgemeinen Einführung zu empfehlen, weil sich alle Welt an die abweichende Terminologie stoßen würde, wie noch vor wenigen Jahren die geistvollen Sprachschriften eines gefeierten Pädagogen von Hunderten weggeworfen wurden, weil sie Abwechselungen in der Orthographie enthielten. —

b. Die Stimmübungen.

1. Es gibt kein besseres Mittel der Stimmbildung als die Tonleiter.**)

2. Sie werde besonders in langen, gezogenen Tönen geübt. Auf künstliche Läufer und dergleichen kann sich die Volksschule nicht einlassen.***)

3. Die Begleitung eines Instrumentes ist hierbei ganz besonders nothwendig.

4. Man übe vorzugsweise die mittleren Töne der Stimme, also die Tonleitern von D, Es, E, F.

5. Man verlange niemals, daß die Kinder sehr hohe Töne durch gewaltsame Anstrengung, die leicht schaden kann, erzwingen.

c. Die Liederübung.

1. Alles, was die Kinder singen, sollen sie so vollkommen als möglich ausführen. Denn es ist entschieden, daß nur der gute Gesang einen wahrhaft bildenden Einfluß auf das Gemüth des Singenden sowohl wie des Hörenden auszuüben vermag. Schlecht singen ist schlechter als gar nicht singen.

Man beachte folgende Hauptregeln:

a. Die Kinder sollen die Worte verstehen, welche sie singen. Zwar singt nicht Jeder gut, der versteht was er singt, aber gewiß singt Keiner gut, der nicht versteht was er singt. Man sorge also für faßliche Texte und gebe für Einzelnes, was dunkel sein möchte, kurze Erklärungen. Nur keine gereimte, wäß-

*) Wahrscheinlich würde man das harmonische Element mehr bearbeitet haben, wenn in jeder Schule eine kleine Orgel wäre. Aber auch ohne eine solche läßt sich Manches thun, man hat ja eine lebendige Orgel, die Kinder.

**) „Der Sänger studire zuerst auf's genaueste seine Leiter."
Schubart.

***) „Er lerne vorzüglich stehende Töne oder weiße Noten aushalten."
Derselbe.

rige Prosa! Recht sorgsam verfahre man besonders da, wo die Kinder den Text bloß durch Vor- und Nachsprechen lernen.*)

b. Der Gesang sei rein. Es ist gar kläglich, wenn ein Sängerchor, der sonst nicht übel ist, in jeder Strophe eines Liedes einen halben Ton herunter zieht. Hauptmittel dagegen:

1. man lasse viel in langen, gezogenen Tönen singen;

2. man begleite häufig den Gesang durch ein Instrument;

3. jede Stelle, wo die Kinder falsch intoniren, lasse man unnachsichtlich so lange wiederholen, bis sie rein ist. Darauf kommt Alles an. Es ist eine goldene Regel der Gesanglehre. Die Erfahrung lehrt, daß jede Lässigkeit in dieser Hinsicht die schlimmsten Folgen nach sich zieht. Die Kinder gehen rückwärts, sobald sie nicht vorwärts gehen.**)

c. Die Aussprache sei deutlich. Es kommt hier namentlich auf zweierlei an:

1. Daß die Vocale rein gesungen werden, nicht o für a, u für o, i für u ꝛc.;

2. daß der Schüler die Consonanten nicht wegläßt, und also z. B. nicht statt Reich — ei, statt kommst — omm, statt preist — eis singt. An vielen Orten bleiben die Kirchenmusiken unerbaulich für die Gemeinde, weil kein Mensch ein Wort von dem versteht, was der Chor singt. — Jede Silbe kann der Zuhörer vernehmen, wenn ein ohne starke Begleitung singender Chor seine Sache recht macht.

d. Man lasse doch ja streng im Takte singen. Versteht sich das nicht von selbst? Nach der Theorie — ja; nach der Erfahrung — nein. Bei sehr geschickten Lehrern findet man zuweilen einen Gesang, der taktlos entweder über die Pausen weggeht, oder sich in höchst widerlicher Weise schleppend fortbewegt. Da geht denn gerade die große Wirkung, die das rhythmische Element auf den Menschen äußert, verloren. Hauptregeln für den Lehrer sind:

---

*) Ein kleines Mädchen sang in einem Frühlingsliede, welches sie in der Schule gelernt hatte: „Ein Mohr aus seiner Hülle drängt sich der junge Halm", und als man ihr sagte, es hieße: Empor aus seiner Hülle ꝛc., so erwiederte sie, das müsse doch wohl der Lehrer am besten verstehen.

Ein ander Mal antwortete ein Knabe auf die Frage, was in der Schule gesungen worden? der Kronleuchter!! — so hatte er nämlich das Wort „Tonleiter" verstanden.

**) Wirklich habe ich die Erfahrung gemacht, daß Kinder, die in der Unterklasse unter guter Leitung ziemlich gesungen hatten, in der Oberklasse, wo man weniger genau verfuhr, unerträglich detonirten.

1. Kleinen Kindern markirt man den Takt entweder durch Mitspielen oder durch Bewegungen des Bogens (eines Stäbchens ꝛc), die sie fest im Auge behalten müssen;

2. sitzen solche Kinder an Tischen, so können sie auch angeleitet werden, den Takt durch hörbare Niederschläge anzugeben, wobei man freilich gegen Einzelne, welchen das nicht gelingen will, Nachsicht üben muß, — im Ganzen geht es recht gut;

3) größere Kinder müssen immer taktiren, nicht mit den bekannten, auf und ab, rechts und links gehenden Bewegungen des Kapellmeisters, sondern mit einfachen Niederschlägen auf den Tisch, oder in die Hand, die viel leichter und den Kindern natürlicher sind. Sehr anzurathen ist es, daß man häufig eine Abtheilung taktiren und laut zählen lasse, während eine andere singt; zuweilen mögen Alle taktiren und laut zählen, während der Lehrer singt oder spielt.

e. Man wähle nur solche Stücke, denen die Kinder gewachsen sind, und verweile so lange dabei, bis sie mit Sicherheit und Freiheit ausgeführt werden.*) Denn nicht eher, als wenn alles Technische abgemacht ist, und keine Schwierigkeit mehr hemmend und störend wirkt, thut sich das Herz des Sängers auf. Der Zuhörer hat bei den verzweifelten Anstrengungen, die ein einzelner Sänger oder ein ganzer Chor macht, um eine über seine Kräfte hinaus liegende Aufgabe zu lösen, nicht einmal den Genuß, den die halsbrechenden Sprünge eines Seiltänzers gewähren. — Also keine großen, contrapunktisch ausgeführten Chöre, keine künstlichen Solo-Arien! Einfache Lieder, kleine Motetten und Chöre, höchstens so schwer, wie die schwersten der von Hientzsch und Erk herausgegebenen, — das ist Alles. Fordern die Umstände gebieterisch, daß man Schulkinder zur Ausführung größerer Kirchenmusiken ziehe, so wähle man nur die Fähigsten, und übe privatim die aufzuführenden Kantaten, Hymnen ꝛc. mit ihnen ein.**)

*) „Damit die Ausführung der Kunstwerke so wenig als möglich durch Stockung oder Störung gehemmt oder unterbrochen werde, damit auch das Gefühl der Verlegenheit niemals die Kunstanschauung des singenden Individuums trübe, und so die Gemüthsbildung schwäche."
Nägeli.

**) Freilich werden allzuschwerer Sachen auch privatim die Sänger nicht mächtig werden, zumal wenn die Einübung da abbricht, wo sie eigentlich erst recht beginnen sollte, nämlich bei dem erstmaligen Durchbringen des Stückes ohne gänzliches Umwerfen. Wie viel wird in dieser Hinsicht noch gefehlt! Wie viele Kirchenmusiken sind so jämmerlich, daß kein Mensch sich daran erbauen kann! „Aber was kümmert

1. Man wiederhole fleißig. Es ist unendlich besser, einige wenige Lieder fest einzusingen, als rastlos nach Neuem zu jagen.

2. Es werde nie ein Gesangstück eingeübt, welches nicht von unzweifelhaftem poetischem und musikalischem Werthe ist.

Denn was an sich werthlos ist, das kann niemals den Kunstsinn nähren, das Gemüth auf erwünschte Weise ansprechen. Es gibt gute Texte, die schlecht componirt, und wiederum elende Reimereien, die sehr schön gesetzt sind. Von Seiten des Lehrers gehört viel, viel Studium dazu, hierin ein sicheres Urtheil zu gewinnen. Vor groben Mißgriffen kann sich der weniger Durchgebildete bewahren, wenn er sich an die weiter unten aufzuführenden Liedersammlungen hält. Besonders vorsichtig sei man bei eigentlichen Kinderliedern, denn unter der großen Anzahl derselben ist viel Schlechtes.*) Auch kann man gegen Opernstücke, denen andere Texte untergelegt sind, nicht mißtrauisch genug sein.**)

3. Die Schule bilde gleichmäßig den Choral- und den Figuralgesang aus.

---

uns die Erbauung? Kommt es nicht lediglich darauf an, daß wir sagen können, wir haben große Hymnen und Kantaten aufgeführt? Ist es nicht rühmlich genug, nicht umgeworfen zu haben? Und steigt nicht übrigens der Respekt der Zuhörer, je Bedenklicheres der Chor zu hören gibt? Selbst das Umwerfen hat nichts zu bedeuten, wenn nur Keiner aufhört; die Bauern stecken die Köpfe zusammen und sagen: „Nun kommt's gelehrt, es ist eine Fuge." —

Altes Manuscript.

*) „Wie groß auch die Anzahl der vorhandenen Gesänge für die Jugend sein mag, so können doch nur sehr wenige davon gebraucht werden, theils wegen fehlerhafter, geistloser Weisensetzung, theils und besonders wegen durchaus unpassender Texte..... Der Gesanginhalt muß dem Sinn der Jugend angemessen, voll Anschaulichkeit, Frische und Kraft, und ebenso entfernt von wässerigen, geistlosen Empfindeleien, wie von dünnem Moral- und Sentenzenkram sein."

Denksch. d. V. Erzh. V.

Seit in den Schullehrer-Seminarien die Musik vielseitig gelehrt und geübt wird, glauben manche junge Lehrer, es sei für sie etwas Leichtes, Gesangwerke zu componiren. So gehen sie mit großer Keckheit an Lieder und Motetten, Hymnen und Kantaten, haben auch nichts Eiligeres zu thun, als ihre Schöpfungen frischweg in Schulen und Kirchen aufzuführen! Es droht von dieser Seite viel Unheil.

**) In einer vielverbreiteten Liedersammlung steht die Musik des Jägerchors aus dem Freischütz, mit untergelegtem Advents-Texte!! —

Jede Kunstform wirkt ihrer Eigenthümlichkeit angemessen, in eigener Weise bildend auf das Kind ein. Es ist daher eben so falsch, den Figuralgesang aus der Schule zu verbannen,*) als mit kunstvollen Liedern und Chören zu prunken, während die Kinder kaum drei oder vier Choräle können. Der Choral hängt übrigens mit der Pflege des kirchlichen und religiösen Lebens innig zusammen; jedes Kind sollte beim Austritt aus der Schule 50 bis 60 Choräle aus dem Gedächtniß singen können.**)

Von selbst versteht es sich, daß bei Kindern des zarteren Alters der Choral noch zurücktreten muß. Wird er bei den Kleinen angewandt, so sei die Bewegung etwas rascher, als sie es sonst zu sein pflegt.

4. Man sei darauf bedacht, daß der Kinderchor am rechten Orte einstimmig und am rechten Orte mehrstimmig sei.

Kinder unter neun Jahren singen einstimmig. Mehrstimmigkeit ist hier Unnatur, und fände sie auch bei der Schulprüfung hundertfaches Lob. Mit älteren Kindern ist's anders; sie können mehrstimmig singen, streben auch, wie überhaupt der Kunstsinn des Volkes, überall darnach hin. Es ist aber der mehrstimmige Gesang ein so wichtiges Kunstbildungsmittel, und seine Gewalt über das Gemüth ist so groß, daß auch die beschränkteste Schule ihn nicht ganz aufgeben sollte.

---

*) Ist vorgekommen.

*) Soll diese Aufgabe blos in den Schulstunden gelöset werden, wie solches der Fall an den Orten ist, wo die Kinder nicht regelmäßig die Kirche besuchen, so erfordert sie allerdings fast zu viel Zeit. Ganz anders ist es, wenn jeder Knabe der Oberklasse am Sonntage seinen Platz auf dem Orgelchore einzunehmen gehalten ist. Da kann man, einverstanden mit dem Prediger, bei verhältnißmäßig geringem Zeitaufwande den angeführten Zweck folgendermaßen erreichen:

1) Die Schule (Kirche) besitzt eine Anzahl kleiner Choralbüchlein, blos Melodieen enthaltend.

2) Aus diesen Büchlein läßt man etwa alle 14 Tage eine Anzahl von Chorälen nach Noten — (mit Nennung der Notennamen) singen, wobei man die Kinder durch ein Instrument unterstützt. (Sie erlangen bald eine ziemliche Sicherheit darin.)

3) In der Kirche wird jede Melodie ohne Ausnahme gesungen. Ist eine fremde gewählt, so wird sie Sonnabends einige Male mit den Knaben durchgenommen. Sonntags singen diese dann vor, sorgfältig in ihre Büchlein schauend, und zugleich aufmerksam der Orgel folgend; die Gemeinde stimmt ohne Noth ein. So prägen sich nach und nach alle Melodien den Kindern wie den Erwachsenen ein.

Man trifft übrigens in dieser wichtigen Sache oft nicht das Rechte. Folgende Sätze mögen dem Leser zu Haltpunkten für sein Urtheil dienen:

a. Am wirkungsreichsten bleibt immer der gemischte Chor; einen solchen suche man also um jeden Preis zu bilden. Sopran- und Altstimmen gibt die Schule; Tenor und Baß werden durch einige wohlgesinnte Jünglinge und Männer, wie jeder Ort sie besitzt, ausgeführt. Die Sache will aber sehr einfach und natürlich gehalten sein, ohne Pauken und Trompeten, wenn sie gerathen und Dauer haben soll.

Anmerkung. Sehr beachtenswerth ist hinsichtlich der Einrichtung und der Leistungen eines kirchlichen Sängerchors folgendes Werk: „Gesangstücke für die Schule und das kirchliche Sängerchor zu Groß-Machonow ꝛc. von Jung, Prediger daselbst. Berlin, 1833." Schade nur, daß die Gesangstücke an sich zum Theil von gar geringem Werthe sind.

Hie und da scheinen seit einiger Zeit die Vereine für Männergesang das Gedeihen der kleinen gemischten Chöre zu hindern. Dies ist sehr zu beklagen, so nützlich solche Vereine an sich auch sind. Versäumet die Kleinen nicht!

b. Schulen, die auf den Kinderchor beschränkt sind, mögen, um nicht auf allerlei Abwege zu gerathen, Folgendes festhalten:

Den Choral singt der Kinderchor in der Regel einstimmig, das weltliche Lied zweistimmig, alles dagegen, was für religiöse, namentlich kirchliche Feierlichkeiten bestimmt ist, dreistimmig.

Die Choräle können und dürfen deshalb nicht mehrstimmig sein, weil man keine Zeit hat sie in dieser Art einzuüben, und weil die Kinder, welchen man die Mittel- und Unterstimmen zutheilen wollte, dem großen Nachtheil ausgesetzt sein würden, sich die Melodieen nicht fest einprägen zu können.*)

Nur bei besonderen Veranlassungen wird zuweilen ein Choral dreistimmig vom Kinderchor ausgeführt; geschieht es gut, so kann die Wirkung allerdings gar schön sein. Nur lasse man den Choral nicht zweistimmig singen! Es gibt nichts Dürftigeres.

*) Es ist daher ein sehr zweideutiges Lob, welches einer Schule in den oft gehörten Worten gemacht wird: „. . . und den Choral singen die Kinder dreistimmig!" –, wenn nicht etwa, bei Lichte besehen, das ganze Wunderwerk darin besteht, daß drei oder vier Choräle auf diese Weise eingeübt sind.

Die Gründe für die Mehrstimmigkeit des weltlichen Liedes sind folgende:

1. Die Zweistimmigkeit liegt recht eigentlich in der Natur dieses Liedes;

2. sie reicht aus, um das Bedürfniß der Kinder, mehrstimmig zu singen, zu befriedigen;

3. sie setzt nicht, wie die Dreistimmigkeit die Knaben der Nothwendigkeit aus, sich für die übrigen Kinder durch das unnatürliche, an sich so reizlose und für die Dauer gewiß angreifende Singen in dem tiefern Tonbereiche gleichsam aufopfern müssen.*) Die Kirche aber verlangt mehr Würde. Dort klingt das Lied leer und matt, wenn es zweistimmig ist, es trete also dreistimmig auf. Auch die Chöre der Liturgie sollte man nicht zweistimmig singen; lieber einstimmig mit Orgelbegleitung. Vierstimmige Kinderlieder halte ich für ganz unnatürlich.**)

5. Der Gesang werde in eine lebendige Beziehung zu dem Leben des Kindes gesetzt.

Nimmer bleibe er todte, starre Schulübung! Er soll das ganze Dasein des Menschen belebend, veredelnd und erheiternd durchdringen.***) Wie groß ist die Aufgabe, welche in dieser Hinsicht der Volksschule ward! — Hier sind Winke zur Lösung derselben:

---

*) Gersbach, Herder, Rinck, Mühling, B. Klein und der tiefschauende Nägeli haben meines Bedünkens fast nur zweistimmige Kinderlieder gesetzt. Damit ist eine Lehre gegeben, die noch viel zu wenig verstanden wird.

**) Es finden in diesen Dingen sehr abweichende Ansichten statt, und ich bin darauf gefaßt, daß Manche meine Vorschläge verwerfen. Uebrigens habe ich viele Autoritäten für mich, unter Andern Karow, Fischer, Erk und Hientzsch.

***) „In ihrer einfachen Schönheit, als natürlich sich regender Psalterklang und Frohgesang soll sie (die Tonkunst) in Haus und Schule, hauptsächlich in die Volksschule treten, um Gebet und Rede, Arbeit und Ruhe, Last und Rast, Fest und Mahl, Freud' und Leid veredeln und verklären." Denkschrift des N. Erzieh. V.

„Diese liebliche und große Kunst muß nicht nur in täglich wiederkehrenden Lehrstunden geübt, sondern auch bei den meisten Anlässen des häuslichen und öffentlichen Lebens sinnig angewendet werden, so daß man sagen kann, sie durchziehe und durchdringe das Leben, wie Licht und Luft alle Körperwelt." Ebendaselbst.

„Der einfachste Genuß, so wie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenkenntniß, wird auf dem Wege des Gesanges mitgetheilt." Göthe, in den Wanderjahren.

Man beachte des Kindes Gegenwart und seine Zukunft; beachte seine dauernden Beziehungen zur Natur, zu andern Menschen, zu Gott; beachte jene zwar vorübergehenden aber höchst bedeutsamen Momente, welche im Leben jedes Menschen erscheinen. Was die Gegenwart des Kindes insbesondere betrifft, so trete der Gesangunterricht vor allen Dingen in die innigste Verbindung mit dem Religionsunterrichte, *) den Glauben, die Liebe, die Hoffnung des Christen umfassend. Und in jeden andern Act des Schullebens, wo es sich darum handelt, das religiöse Gefühl der Kinder in Anspruch zu nehmen, — Anfang und Schluß der Lectionen, Wochen-, Monats-, Jahresschlüsse, Vorbereitung auf die hohen Kirchenfeste, Entlassung der Confirmanden, Feier zum Geburtstage des Königs ꝛc. — werde der Gesang verflochten. Man hat in unsern Tagen angefangen, das liturgische Element, wobei der Gesang als sehr wesentlich auftritt, für den Zweck der Erbauung in die Schule aufzunehmen; dies ist sehr erfreulich und kann großen Segen bringen. Es mögen daher auch

Krüger's Schul-Liturgieen, Halle bei Anton,

bestens empfohlen sein.

In der Kirche sollte wenigstens alle Monate, und nicht blos zur Kirchenrevision, Orgelweihe ꝛc. ꝛc. eine kleine Gesangaufführung statt finden. Die Möglichkeit ist fast überall da. Man muß es freilich über sich gewinnen, sich allenfalls auf ganz einfache Lieder zu beschränken, auch der Gemeinde getrost zutrauen, daß sie nach und nach an dergleichen mehr Gefallen finden werde, als an dem heillosen Lärm gewöhnlicher Kirchenmusiken. Nur wähle man wahrhaft Erbauliches, übe alles möglichst vollkommen ein und sorge dafür, daß den Zuhörern die Texte bekannt werden.

Aber auch das weltliche Lied werde gepflegt, damit im häuslich-geselligen Kreise, bei Spielen und Festen, auf Spaziergängen, auf Wanderungen ꝛc. ꝛc. die Kinder sich ihres Daseins desto inniger freuen. Uebrigens sind hier auch jene Lieder, welche das Kind in eine ihm fremde Lebenslage künstlerisch versetzen, ganz an ihrem Orte.

Worin soll nun die Mitgabe der Schule für die Zukunft bestehen? Erstlich in einem Schatze von Chorälen, was schon früher erwähnt ist. Zweitens aber auch in einer Auswahl von Figuralgesängen, von welchen jeder einzelne durch und durch mustergültig ist. Wüßte man es recht

*) „Vor allem wird der geistliche Gesang geübt und geliebt."
Denkschrift des N. Erzieh. V.
Vergleiche Harnisch's Bericht über das Martinsstift zu Erfurt. Rheinische Blätter. VI., 2.

anzufangen, so könnte die Anzahl solcher Lieder, die jeder Schüler mit in das Leben hinübernähme, sich wohl auf dreißig belaufen. Welches Inhalts sollen sie aber sein? Die Erfahrung lehrt, daß wenn der religiöse Sinn des Volkes Nahrung sucht oder sich äußert, er sich meist dem Choral zuwendet. Deshalb möchte ich die Figuralgesänge weniger für das Bedürfniß des religiösen Lebens als für andere Zwecke wählen. Ausschließen würde ich nun wieder: 1) Alle besondern Berufslieder, mit Ausnahme der Soldatenlieder, so wie in Gebirgsgegenden der Bergmanns- und am Meere der Schifferlieder. 2) Lieder für ganz specielle und sehr selten eintretende Fälle im Leben, z. B. das an sich gar nicht werthlose: „Auf, den Bergstock in die Hand, rüstig fort in's Schweizerland!" 3) Alle Lieder, welche an sich schön, aber der Anschauungs- und Empfindungsweise des Volks nicht recht zugänglich sind, z. B. „Freudvoll und leidvoll", ebenso: „Kennst du das Land, wo die Citronen blüh'n." 4) Solche Lieder, welche einer Zeit angehören, von der das heranwachsende Geschlecht keine Anschauung haben kann; eine solche ist z. B. die Zeit der Freiheitskriege, des Franzosenhasses ꝛc. 5) Alle Lieder, welche die Liebe der Geschlechter zum Gegenstande haben. 6) Trinklieder. Ganz unmaßgeblich deute ich hier an, wie ich für eine Zahl von dreißig Liedern disponiren möchte:

Lieder für edle Geselligkeit	5,
Soldatenlieder	3,
Wanderlieder	3,
Lieder für den allgemeinen Ausdruck des Frohsinns, wie z. B. „Was frag' ich viel nach Geld und Gut" und für sinnige Naturanschauung	6,
Vaterlandslieder	4,
Romanzenartige Volkslieder	5,
Lieder gemischten Inhalts	4,
	30.

Für Mädchen würde ich statt der Soldatenlieder Wiegenlieder, statt der Wanderlieder noch einige Lieder für sinnige Naturanschauung setzen. Welche Wahl man aber auch treffe, es müssen die Lieder, welche bleibendes Eigenthum der Kinder für's ganze Leben sein sollen, dem Gedächtnisse eingeprägt werden, und zwar unauslöschlich fest. Viel Mühe, aber auch viel Lohn!

Wir stehen jetzt auf dem Punkte, wo die wichtige Frage, in welche innere Beziehung die Anschauungsübungen zur Liederübung gesetzt werden sollen, beantwortet werden kann. Die denkbaren Möglichkeiten sind folgende:

1) die Anschauungsübungen gehen der Liederübung daher;
2) beide Uebungsarten werden in einen, „theoretisch-praktischen", Kursus verschmolzen;
3) sie gehen unabhängig neben einander fort.

Es scheint den Gesetzen einer bildenden Unterrichtsweise am angemessensten zu sein, die Liederübung durch die Anschauungsübungen zu begründen, und gewiß hat die Vorstellung viel Reizendes, „daß das Kind kein Lied mechanisch einübe, sondern Alles mit vollkommenstem Bewußtsein thue"; allein wir können, wir dürfen nicht also verfahren. — Denn viel zu lange müßten wir den Kindern die Lieder vorenthalten, und nimmer könnte auf diese Weise dem Grundsatze der Beziehung des Gesanges auf das ganze Dasein des Menschen Folge geleistet werden. —

Erwägen wir die zweite Möglichkeit. Sollen wir die Anschauungsübungen mit der Liederübung in einen, theoretisch-praktischen, Kursus zusammenziehen, wo man die Lieder stets nach dem Standpunkte auswählt, den die Kinder eben im Taktiren, in der Takteintheilung ꝛc. einnehmen?

Es kommt hier Alles darauf an, ob ein solcher Schatz von mustergültigen, Herz und Sinn ergreifenden Gesangstücken vorhanden sei, daß man zu jeder einzelnen Stufe eines methodisch geordneten Anschauungs-Kursus das Nöthige für die Jahreszeiten, den christlichen Festkreis, für Schulfeierlichkeiten, vaterländische Feste, für besondere Ereignisse in der Kirchengemeinde des Orts, ganz besonders aber auch für die Hauptstücke des Religionsunterrichtes zusammenfinden könne. Diese Frage wird aber Keiner zu bejahen wagen, denn von den instruktiven Liedersätzchen, die man für die methodischen Stufen besonders geschrieben hat, kann doch in diesem Betracht nicht die Rede sein, da sie in der Regel fast ohne allen Kunstwerth sind. *) Wollen wir also Tonanschauung und Liederübung in Einem treiben, so müssen wir uns

*) Zu Erfurt im Martinsstifte werden, wie in den Rheinischen Blättern (VI. 3. S. 273) erzählt wird, alle Lieder „durch Vor- und Mitsingen, ohne Noten", also ohne künstliche, methodische Abstufung in ihrer Aufeinanderfolge, eingeübt. Wenn nun, wie man bald darauf (S. 286) hört, der Vorsteher des Martinstiftes oft vierzehn Tage sucht und nachschlägt, oft Jahre lang korrespondirt, um ein passendes Lied oder eine passende Weise herauszufinden, „indem er den Gesangunterricht ganz dem Religionsunterrichte unterordnet" und „alle Lieder verwirft, die nicht im Text und Weise von gutem Schrot und Korn sind", so frage ich: Wie lange würde das Nachschlagen, das Korrespondiren dauern, wenn dabei noch methodische Rücksichten in's Spiel kämen?

von unſeren wichtigſten Grundſätzen losſagen, wir müſſten darauf verzichten, das ganze Daſein des Kindes durch muſtergültige Geſänge zu weihen und zu verklären. Wollen wir das? Dürfen wir es? — — Laſſt uns trennen, was nicht vereinigt ſein kann.

Der Lieder-Kurſus werde unabhängig neben dem Anſchauungs-Kurſus hergeführt.

Wenn Weihnachten kommt, ſo müſſen wir anſtimmen können: „Ehre ſei Gott in der Höhe!“, und zu des Königs Geburtstag: „Heil König ſegne, Gott!“, ohne fragen zu dürfen, ob in einem oder dem andern Geſange etwa eine Fortſchreitung oder eine Taktteilhaltung vorkomme, welche noch nicht geübt ſei. Kommt's nicht dahin, ſo werden wir nie die Früchte reifen ſehen, welche man ſich ſeit dreißig Jahren von dem Geſangunterrichte verſprochen hat.

Aber, ſo höre ich fragen, wie lernen die Kinder die Lieder? Antwort: Immer ſo, wie der Entwicklungsgrad ihrer Denkkraft es eben geſtattet. Wo ſie ſchauen können, da ſollen ſie ſchauen; können ſie's nicht, ſo mögen ſie taſten; verſtehen ſie auch dieß nicht, ſo ſingen ſie einfach nach dem Gehör.

Aber, ſo fragſt du weiter, iſt da nicht viel Mechanismus? Geben wir nicht auf dieſe Weiſe das bewußtvolle Singen auf?

Dies meine Antwort:

Wie man ſich die Aufgabe, welche das Kind in Hinſicht auf bewußtvolles Singen zu löſen habe, häufig denkt, iſt es die, einen Choral, ein einfaches Lied ohne Hülfe des Lehrers vom Blatte zu ſingen. Weißt du auch, was dazu gehört? Das iſt eine Aufgabe, welche erſtlich viele Menſchen nie löſen lernen, weil es dem lieben Gott nicht gefallen hat, ihnen das erforderliche Maaß von Tonanſchauungskraft zu geben; *) eine Aufgabe, welche zweitens auch reicher begabte Schüler

*) Ich habe dieſe Erfahrung an mehr denn tauſend Schüler aller Alters- und Bildungsſtufen gemacht.

Tongedächtniß — überall;

Tontaſtſinn — ſehr häufig;

Tonanſchauung im ſtrengeren Sinne — verhältnißmäßig nur ſelten.

Beſtätigt werden meine Beobachtungen durch folgende Stelle der oben erwähnten Abhandlung über Geſangunterricht von Karow I.: „Zum Geſange wie zur Muſik überhaupt wird nun einmal eine gewiſſe Anlage erfordert, und wem dieſe fehlt, der lernt, trotz aller Anſtrengung nicht ſingen. Man kann annehmen, daß die Singklaſſen in den Schulen im Durchſchnitt folgendes Verhältniß liefern: unter 80 Kindern werden 10 gewiß recht tüchtige und brauchbare Sänger; 20 andere ſind zwar

1) die Anſchauungsübungen gehen der Liederübung voraus;
2) beide Uebungsarten werden in einen, „theoretiſch-praktiſchen", Kurſus verſchmolzen;
3) ſie gehen unabhängig neben einander fort.

Es ſcheint den Geſetzen einer bildenden Unterrichtsweiſe am angemeſſenſten zu ſein, die Liederübung durch die Anſchauungsübungen zu begründen, und gewiß hat die Vorſtellung viel Reizendes, „daß das Kind kein Lied mechaniſch einübe, ſondern Alles mit vollkommenſtem Bewußtſein thue"; allein wir können, wir dürfen nicht alſo verfahren. — Denn viel zu lange müßten wir den Kindern die Lieder vorenthalten, und nimmer könnte auf dieſe Weiſe dem Grundſatze der Beziehung des Geſanges auf das ganze Daſein des Menſchen Folge geleiſtet werden. —

Erwägen wir die zweite Möglichkeit. Sollen wir die Anſchauungsübungen mit der Liederübung in einen, theoretiſch-praktiſchen, Kurſus zuſammenziehen, wo man die Lieder ſtets nach dem Standpunkte auswählt, den die Kinder eben im Taktfinden, in der Takteintheilung ꝛc. einnehmen?

Es kommt hier Alles darauf an, ob ein ſolcher Schatz von muſtergültigen, Herz und Sinn ergreifenden Geſangſtücken vorhanden ſei, daß man zu jeder einzelnen Stufe eines methodiſch geordneten Anſchauungs-Kurſus das Nöthige für die Jahreszeiten, den chriſtlichen Feſtkreis, für Schulfeierlichkeiten, vaterländiſche Feſte, für beſondere Ereigniſſe in der Kirchengemeinde des Orts, ganz beſonders aber auch für die Hauptſtücke des Religionsunterrichtes zuſammenfinden könne. Dieſe Frage wird aber Keiner zu bejahen wagen, denn von den inſtruktiven Liederſätzchen, die man für die methodiſchen Stufen beſonders geſchrieben hat, kann doch in dieſem Betracht nicht die Rede ſein, da ſie in der Regel faſt ohne allen Kunſtwerth ſind. *) Wollen wir alſo Tonanſchauung und Liederübung in Einem treiben, ſo müſſen wir uns

*) Zu Erfurt im Martinsſtifte werden, wie in den Rheiniſchen Blättern (VI. 3. S. 273) erzählt wird, alle Lieder „durch Vor- und Mitſingen, ohne Noten", alſo ohne künſtliche, methodiſche Abſtufung in ihrer Aufeinanderfolge, eingeübt. Wenn nun, wie man bald darauf (S. 286) hört, der Vorſteher des Martinſtiftes oft vierzehn Tage ſucht und nachſchlägt, oft Jahre lang korreſpondirt, um ein paſſendes Lied oder eine paſſende Weiſe herauszufinden, „indem er den Geſangunterricht ganz dem Religionsunterrichte unterordnet" und „alle Lieder verwirft, die nicht im Text und Weiſe von gutem Schrot und Korn ſind", ſo frage ich: Wie lange würde das Nachſchlagen, das Korreſpondiren dauern, wenn dabei noch methodiſche Rückſichten in's Spiel kämen?

von unſeren wichtigſten Grundſätzen losſagen, wir müſſten darauf verzichten, das ganze Daſein des Kindes durch muſtergültige Geſänge zu weihen und zu verklären. Wollen wir das? Dürfen wir es? — — Laſſt uns trennen, was nicht vereinigt ſein kann.

Der Lieder-Kurſus werde unabhängig neben dem Anſchauungs-Kurſus hergeführt.

Wenn Weihnachten kommt, ſo müſſen wir anſtimmen können: „Ehre ſei Gott in der Höhe!“, und zu des Königs Geburtstag: „Heil König ſegne, Gott!“, ohne fragen zu dürfen, ob in einem oder dem andern Geſange etwa eine Fortſchreitung oder eine Takteintheilung vorkomme, welche noch nicht geübt ſei. Kommt's nicht dahin, ſo werden wir nie die Früchte reifen ſehen, welche man ſich ſeit dreißig Jahren von dem Geſangunterrichte verſprochen hat.

Aber, ſo höre ich fragen, wie lernen die Kinder die Lieder? Antwort: Immer ſo, wie der Entwicklungsgrad ihrer Tonkraft es eben geſtattet. Wo ſie ſchauen können, da ſollen ſie ſchauen; können ſie's nicht, ſo mögen ſie taſten; verſtehen ſie auch dieß nicht, ſo ſingen ſie einfach nach dem Gehör.

Aber, ſo frägſt du weiter, iſt da nicht viel Mechanismus? Geben wir nicht auf dieſe Weiſe das bewußtvolle Singen auf?

Dies meine Antwort:

Wie man ſich die Aufgabe, welche das Kind in Hinſicht auf bewußtvolles Singen zu löſen habe, häufig denkt, iſt es die, einen Choral, ein einfaches Lied ohne Hülfe des Lehrers vom Blatte zu ſingen. Weißt du auch, was dazu gehört? Das iſt eine Aufgabe, welche erſtlich viele Menſchen nie löſen lernen, weil es dem lieben Gott nicht gefallen hat, ihnen das erforderliche Maaß von Tonanſchauungskraft zu geben; *) eine Aufgabe, welche zweitens auch reicher begabte Schüler

*) Ich habe dieſe Erfahrung an mehr denn tauſend Schüler aller Alters- und Bildungsſtufen gemacht.

Tongedächtniß — überall;

Tonkraftſinn — ſehr häufig;

Tonanſchauung im ſtrengeren Sinne — verhältnißmäßig nur ſelten.

Beſtätigt werden meine Beobachtungen durch folgende Stelle der oben erwähnten Abhandlung über Geſangunterricht von Karow I.: „Zum Geſange wie zur Muſik überhaupt wird nun einmal eine gewiſſe Anlage erfordert, und wem dieſe fehlt, der lernt, trotz aller Anſtrengung nicht ſingen. Man kann annehmen, daß die Singklaſſen in den Schulen im Durchſchnitt folgendes Verhältniß liefern: unter 80 Kindern werden 10 gewiß recht tüchtige und brauchbare Sänger; 20 andere ſind zwar

vor dem eilften, zwölften Jahre nicht lösen lernen, ob auch der Unterricht früh begonnen, und mit Sorgfalt und Geschick fortgeführt sei; — eine Aufgabe, welche nur ganz besonders mit Tonkraft ausgestattete Kinder, denen sich gewöhnlich in sehr kurzer Zeit die Tonwelt wie mit einem Zauberschlage zu öffnen pflegt, ohne Weiteres zu lösen vermögen. — . . . . . .

Verkenne diese Aufgabe nicht, wenn du hörst, oder wohl selbst zu sehen glaubst, daß hier und da in einer Schule die Kinder *nach kurzer Vorbereitung* von Noten oder Ziffern singen. Immer wirst du bei näherer Prüfung finden, daß von folgenden Fällen einer oder mehrere stattfinden:

Entweder bestehen die Gesänge nur aus kleinen, kaum den engen Kreis von 1, 3, 5, 8 überschreitenden, melodisch und rhythmisch verkümmerten und verlahmten Sätzchen;

oder die Schüler *tasten* bloß, während der Lehrer in *seines Herzens Freude* meint, sie *schauen*;

oder es bilden einige talentvolle Kinder die *Vorsänger*, und alle übrigen singen bewußtlos nach. — — —

Uebrigens, was heißt denn mechanisch? Wo geht es an, wo hört es auf? A singt ein Lied bloß nach dem Gehör, während B es nach Noten, tastend lernt; A lernt's, wie du sagst, mechanisch, B steht höher, lernt's aber auch mechanisch. Nun kommt C, der schaut die Intervalle an, singt ohne zu tasten sicher nach Noten; aber er kennt die Accorde nicht, welche der Melodie zu Grunde liegen, — auch er singt mechanisch. Kommt hierauf D, singt's ohne zu tasten, kennt die Accorde, weiß aber nichts von den Gesetzen ihrer Verbindung, — treibt's auch mechanisch. Endlich erscheint E, vermag und weiß dieß Alles, hat aber keine Ahnung von den mathematischen Grundlagen des Tonwesens, — ist auch ein Mechanikus! — — — Tröste dich also! Lieder will und soll und muß das Kind zu allen Zeiten lernen, und zwar frische, kräftige, lebensvolle Lieder; was schadet's denn, wenn es nur *nachsingt*, da es noch nicht *tasten* kann, und wenn es nur *tastet*, da es noch nicht zu *schauen* vermag? Jede Anlage unseres Wesens ist von Gott, die niedere wie die höhere; nun so pflege und gebrauche jede zu ihrer Zeit und schaffe etwas Gutes damit! —

---

nicht ausgezeichnet, aber doch brauchbar; 25 andere kommen mit, sind aber *allein* nicht zu brauchen, weil sie ihre Tüchtigkeit nur durch die Geschicklichkeit der Uebrigen haben, und darauf stützen; 20 andere kümmern sich weiter gar nicht um die Noten, sondern singen nur nach dem Gehör mit; und 5 endlich sind zum Gesange unbrauchbar, weil es ihnen an Gehör oder Stimme, oder an beiden fehlt."

Uebrigens bemerke ich noch, daß durchaus bei der von mir nöthig erachteten Trennung der Kurse die Uebungen zur Tonanschauung lückenlos durchgeführt werden können, worauf doch, wie oben erwähnt, so sehr viel ankommt. Wo das vorhin besprochene „theoretisch-praktische" Verfahren angewendet wird, da vermißt man diese Lückenlosigkeit nur zu oft. Weil nämlich die mehrerwähnten instructiven Sätzchen, z. B.

Wie	schön ergänzt das	Morgenroth!
3	4 3 8 7 6 5	4 4 3

weder für kirchliche noch andere Feierlichkeiten zu gebrauchen sind, so müssen die Uebungen der Tonanschauung bei jeder Gelegenheit ganz ausgesetzt werden, damit man etwas Ganzes, Ordentliches, Passendes einübe; es ist ja kein Vorrath vorhanden. Und bei diesem Einüben geht's denn, schon wegen des nicht selten eintretenden Zeitmangels, mechanisch genug zu. Werden dann die Kinder zu den Treffübungen zurückgeführt, so sind sie der Sache entfremdet, wollen auch nicht recht auffassen, da ihnen das Singen der Lieder viel besser gefallen habe, u. s. w., u. s. w. Ich kenne das. *)

IV.

Schulplan.

A. Volksschulen von drei Klassen.

Zwei Stunden Gesang in jeder Klasse wöchentlich.

*) Für die vorgeschlagene Trennung der beiden Hauptkurse könnte ich viele Stimmen achtbarer Gesanglehrer, mit welchen ich darüber mündlich oder brieflich Verkehr gepflogen, anführen. Es mangelt jedoch dazu der Raum. Nur auf den seligen Gersbach will ich mich noch berufen. Es war im August 1850, wenige Monate vor seinem Tode, als ich bei ihm in Karlsruhe war und er mich mit seinem Lehrgange bekannt machte. Ich erhob das Bedenken, daß auf diesem Lehrwege der Schüler zwar tief in das Wesen der Töne überhaupt eindringe, dagegen aber viel zu spät zum Singen von Liedern gelange. Gersbach erwiederte hierauf, es sei gar nicht seine Meinung, daß die Lieder erst am Ende des Lehrweges eintreten sollen, man möge sie demselben immerhin zur Seite gehen lassen. Dies war auch sein eigenes Verfahren, und zwar erschien der Lieder-Kursus ganz unabhängig vom Anschauungs-Kursus.

9) Man muß den Takt schlagen können. Zum $^4/_4$ macht man vier, zum $^3/_4$ drei, zum $^2/_4$ zwei, zum $^3/_8$ drei, zum $^6/_8$ sechs oder auch wohl zwei Schläge. (Es ist genug, wenn man einige Liedersätze an die Tafel schreibt, dieselben auszählen läßt und sie dann vorspielt, während die Kinder taktiren und laut zählen.)

10) Manche Zeichen bei den Noten deuten uns an, ob wir stark, mäßig stark, oder leise singen sollen.

11) Die Worte werden so untergelegt, daß auf jede einzeln stehende Note eine Silbe kommt; sind mehrere Noten zusammengestrichen, oder durch einen Bogen verbunden, so gelten diese alle für eine Silbe.

12) Uebrigens kommen in der Notenschrift viele Zeichen vor, die wir später erst werden kennen lernen. Jetzt ist's nur ein kleiner Anfang.

Die Namen der Noten können den Kindern auf dieser Stufe nichts nützen, denn hier ist nicht von Einführung in das Tonsystem, sondern bloß von Veranschaulichung der Hauptumrisse einer Melodie die Rede.

Gegen Pfingsten also, wenn der Kursus zu Ostern beginnt, treten die Kinder wieder in die grünenden und blühenden Auen der Liederübung ein, und da wandeln sie nun, ohne durch Hecken und Gräben, Mauern und Schlagbäume gehemmt zu werden, frei und fröhlich, und, will's Gott, auch fromm.

Regeln für die Einübung der Lieder.

1) Alles, was Verstandessache ist, muß, so weit es den Kindern zugänglich ist, zum Bewußtsein gebracht und ausgesprochen werden.

2) Im Uebrigen gebe man immerhin der freien Thätigkeit der Kinder dadurch Spielraum, daß man sie, besonders diejenigen, welche das zweite Jahr in der Klasse sitzen, häufig zu Versuchen aufmuntert, das einzuübende Singstück ohne Unterstützung zu singen. Nur daß es dabei heiter und rege, ohne Qual und ohne Plage zugehe!

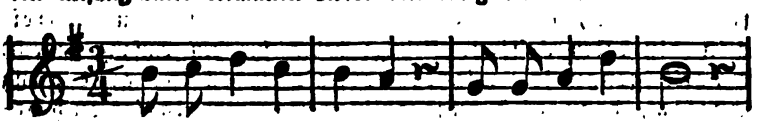
3) Wo aber die Tonkunst der Kinder nicht ausreicht, da spiele man vor.

4) Häufig lasse man eine Abtheilung laut zählen, während die andere singt. Alle aber müssen unausgesetzt mittelst leiser Niederschläge in die Hand oder auf den Tisch taktiren.

5) Mit Strenge halte man darauf, daß jedes Auge fest auf die Noten gerichtet sei. Zur Hülfe für Schwache werde oft mit einem Stäbchen von Note zu Note gezeigt.

Es ist oft zum Bewundern, wie durch das entschiedenste Festhalten an der vierten und fünften Regel die Kinder zu einem Grade von Sicherheit im Singen nach Noten gelangen, den man ihnen nie zugetraut hätte.

Ein Beispiel verdeutliche den Gang der Einübung. Ich wähle den Anfang eines bekannten Liedes von Nägeli.



Gold'ne, A-bend-son-ne, wie bist du so schön!

Die Noten sind **deutlich, sehr deutlich**, an die Wandtafel geschrieben. Der Text fehlt Anfangs. — Es werden nun zuförderst die Noten auf folgende Weise gelesen: Ein Achtel, — ein Achtel, steigende Secunde — ein Viertel, steigende Secunde, — ein Viertel, fallende Secunde ꝛc. ꝛc. Am Ende des dritten Taktes heißt es: ein Viertel, steigende Quarte, — eine Halbe, fallende Terz. *) Nun läßt man erst einmal eine steigende Quarte, eine fallende Terz singen; die Kinder können mit einiger Hülfe diese Fortschreitungen selbst finden, wenn man ihr Gehör in die Tonart gehörig gestimmt hat, sie singen z. B. nicht statt d — h, d — b, sobald ihnen der Dreiklang g, h, d im Ohre liegt. Darauf mögen Diejenigen, welche das zweite oder gar das dritte Jahr in der Klasse sitzen, die Tonreihe auf la singen, mit Ausnahme Einiger, welche zu den Kleinen gestellt werden, und mit diesen laut die Viertel zählen, dabei zugleich in leisen aber festen Niederschlägen auf den Tisch oder in die Hand taktirend. Geht's mit dem Treffen von selbst, — gut; geht's nicht, so spielt der Lehrer vor. Nun singen auch die Kleinen mit, eine andere Abtheilung zählt laut, aber Alle taktiren. Das geht so lange fort, bis die Melodie rein und im strengsten Takt ertönt. Dann wird der Text untergelegt.

*) Auf dieses Abmessen der Tonentfernungen kommt Alles an, es bleibt, wenigstens nach meiner Erfahrung, für die Mehrzahl der Schüler das **einfachste und sicherste Mittel** zum Treffen. Sehr schön ist es zwar, wenn das Kind sich der „Tonfarbe", welche die einzelnen Töne der Leiter in ihrem **Verhältniß zum Grundton** haben, so bewußt wird, daß es eben dadurch trifft; allein dieses Bewußtsein schwindet, sobald die Melodie sich einigermaßen über die Grenzen des einfachsten Kinderliedes erhebt, und selbst innerhalb dieser Grenzen wird es schon durch eine vorübergehende Modulation getrübt. Ist in diesen Fällen das Kind nicht in dem oben bezeichneten Auffassen der relativen Tonverhältnisse geübt, so tappt es ohne Halt umher, was nur u viele Ziffersänger beweisen.

Während nun die letzten 30 Minuten jeder Singstunde auf solche Weise zu Liederübung verwendet werden, so fallen die vorhergehenden 20 Minuten dem Anschauungs-Kursus zu. Meine Anweisung hierzu für angehende Lehrer ist sehr kurz: Nehmt den Nagel, den Jacob, den Erk, den Schärtlich, den Löhler, den Müller, den Hoppe, den Hientzsch zur Hand, fangt da an, wo diese Männer die schriftlichen Tonzeichen eintreten lassen, (Einige haben für den Anfang Ziffern) macht's genau so, wie es vorgeschrieben ist, geht ganz langsam, denn es drängt euch nichts, und lasset euch begnügen mit der Stufe, die ihr nun eben erreichen könnt. Nur werdet ihr oft einen Theil des für einzelne Treff- oder Taktübungen gelieferten Liederstoffs bei Seite lassen, sobald der Zweck der Tonanschauung erreicht ist, weil ihr für das Gemüthsleben der Kinder durch den Liederkursus besonders sorget.

Welche unter allen Gesanglehren ist denn die beste? Auf diese Frage habe ich keine Antwort. Denn jede derartige Bezeichnung eines Werkes, wie sie auch verklausulirt sei, schließt eine Ungerechtigkeit gegen ähnliche Arbeiten ein. Schlechte Anweisungen habe ich nicht genannt: wählt irgend eine der angeführten, treibt die Sache mit Eifer, mit Geschick, mit Geist, und haltet euch überzeugt, daß ihr auf keinem falschen Wege seid.*)

Durch die Stimmübungen wird jedes Mal die Lehrstunde eröffnet. Wir üben die Tonleiter, Anfangs in gesonderten Tetrachorden (c, d, e, f — g, a, h, c,), später in vereinigten, vorzugsweise auf den Vokal a, bald stark, bald leise (letzteres ist viel schwerer, aber sehr wichtig), immer taktirend (bald zwei, bald drei, vier, auch sechs Schläge auf jeden Ton).

So macht das Kind seinen Weg durch die Mittelklasse. Beim Austritt aus derselben ist seine Stimme bereits etwas ausgebildet, ein Schatz von Liedern gewonnen, die Tonanschauung erfreulich entwickelt. Keineswegs aber ist das Letztere in dem Maße der Fall, daß nicht in der Oberklasse der Liederkursus getrennt neben dem Anschauungskursus fortgeführt werden müßte. Wir müssen für die Lieder noch

*) Ich spreche das desto unbedingter aus, da ich nicht zu Denjenigen gehöre, welchen die Tonwelt ein Zwinger ist, in den man nur durch ein einziges, bestimmtes Pförtchen gelangen kann. Mir ist sie ein freier, offener Tempel mit weiten, heiteren Säulenhallen: von allen Seiten strömen feiernde Schaaren hinein, sie alle finden sich im inneren Raume zusammen.

lange den Tonartsinn mit in Anspruch nehmen; erst im letzten Schuljahre werden die fähigeren Kinder sich zu einem fast ganz selbstkräftigen Singen nach Noten erheben.

Ehe jedoch die Liederübung fortgesetzt wird, soll der Schüler noch etwas näher in das Notenwesen eingeführt werden, schon der leichteren Verständigung halber. Drei bis vier Wochen werden am Anfang des Kursus ausschließlich auf diesen Zweck verwendet. Es muß, wie weit man auch im Anschauungskursus der Mittelklasse gekommen oder nicht gekommen sei, jetzt gelernt werden:

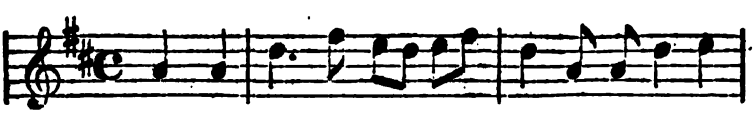
1. Daß es eine allgemeine (chromatische) Tonleiter gebe, welche sich mehrmals wiederhole;
2. daß sie aus zwölf Tönen bestehe;
3. daß diese Töne so nahe bei einander liegen, daß man nicht leicht andere dazwischen singen könne;
4. daß man den Abstand von einem dieser Töne zum andern einen halben Ton nenne;
5. daß diese Töne ihre festen Namen und Zeichen haben und welches diese seien.

Am natürlichsten geht man dabei von der Tonreihe c, d, e, f, g, a, h, c aus, und fügt die übrigen Töne dazwischen. Durch Striche, durch eine Leiter, eine Treppe, die Tasten des Klaviers, die Lage der Töne auf dem Griffbrett der Geige u. s. w., durch Vorspielen und Vorsingen, mag man die Sache möglichst veranschaulichen.

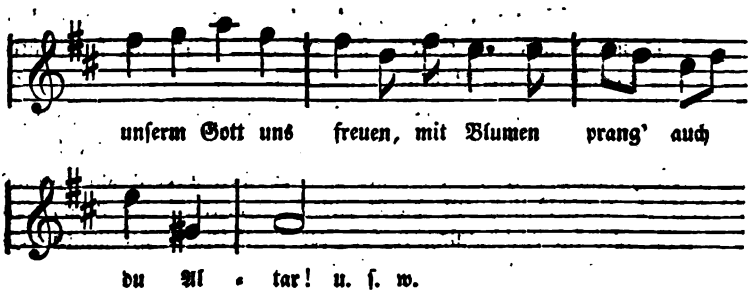
Das Notenlesen, welches der Anschauungskursus der Mittelklasse wenigstens eingeleitet hat, tritt nun als nothwendige Bedingung der Liederübung ein. Auf das Tonartenwesen kann in diesen dreiwöchentlichen Belehrungen nicht eingegangen werden, es bleibe dem Anschauungskursus überlassen, dasselbe langsam und gründlich zu behandeln.

Und wieder gegen Pfingsten tritt die Liederübung ein, während auch die Stimmübungen wiederkehren, und der Anschauungskursus da fortgesetzt wird, wo er in der Mittelklasse aufhörte.

Auch aus dem Liederkursus der Oberklasse finde hier eine Probe Platz, gleich ein Pfingstlied.



Schmückt das Fest mit grü - nen Maien, daß wir vor



Gang der Einübung: 1) Es werden Schlüſſel, Vorzeichnung und Taktzeichen beſprochen. 2) Wir zählen die Takte aus. 3) Wir leſen die Noten in folgender Weiſe: a, a, ſteigende Quinte d, ſteigende Terz fis, fallende Secunde e, fallende Secunde d, ſteigende Secunde e, ſteigende Secunde fis, ſteigende Terz d u. ſ. w. 4) Wir faſſen die ſprungweiſen Fortſchreitungen noch ganz beſonders in's Auge. Wo ſind Terzen? Quarten? Wer kann eine Quarte ſingen? Wie wird es mit der Sexte gehen? = u. ſ. w. 5) Die obere Ordnung macht einen Verſuch, die Tonreihe auf die Sylbe la zu ſingen, während die untere Ordnung taktirt und laut zählt. Jedes Auge feſt auf die Noten gerichtet! Bei geringen Abirrungen von der Richtigkeit hilft der Lehrer leicht mit der Geige nach, bei großen Fehlern unterbricht er die Kinder, und macht auf das zu Beachtende aufmerkſam. Was die Kinder nach zwei-, dreimaligem Verſuchen nicht ſelbſt vermögen, daß ſpielt er vor. 6) Alle Kinder ſingen, die Namen der Noten nennend, die Tonreihe, wobei ſtreng taktirt wird. 7) Der Text wird untergelegt. Iſt ſpäterhin das Tonartenweſen bereits behandelt, ſo kommt es bei jeder Einübung gebührend zur Sprache. Hauptſache bleibt aber, daß die Kinder die einzelnen Intervalle, wenn auch nur der Zahl, nicht der Größe der Tonſtufen nach, in's Auge faſſen. Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder, auf ſolche Weiſe geführt, zu einer ſehr namhaften Fertigkeit gelangen. Uebrigens verſteht es ſich von ſelbſt, daß man, ſo wie der Anſchauungskurſus vorſchreitet, von Woche zu Woche ihrer geſteigerten Tonkraft mehr zumuthen kann.

Ich könnte nun das Bild unſeres Schülers, wie er endlich aus der Oberklaſſe frei, froh und fromm in's Leben tritt, mit gar friſchen Farben ausmalen, fehlte mir nicht der Raum dazu. Schaffe dir ſelbſt ein ſolches Bild, junger Leſer, aber ein „lebendes". —

Nothwendiger Weiſe muß aber hier noch des Umſtandes gedacht werden, daß ſelbſt in einer Schule von drei Klaſſen wir immer dreierlei Kinder beiſammen haben. Abtheilungen zu machen iſt mißlich,

da kann sie nicht zugleich kann singen lassen: da stellen sich denn gar eigenthümliche Hindernisse heraus, und zwar namentlich für den Anschauungskursus. Entweder müssen wir die Lückenlosigkeit zum Theil aufgeben, oder es muß jedes Kind denselben Kursus zwei- bis dreimal wiederholen. Jenes hat seine Nachtheile, dieses macht eine gar zu arge Verkürzung des Kursus nothwendig. Wie helfen wir uns? Die vorhandenen Gesanglehren geben, höchst auffallender Weise, wenig oder kein Licht über diese wichtige Sache. Ich schlage einen Mittelweg vor: In der Unterklasse sei der Anschauungskursus einjährig, — man kann die Kleinen nicht in der Mitte anfangen lassen —, in den anderen Klassen zweijährig. Nehmen wir nun an, daß die Kinder mit acht Jahren in die Mittelklasse treten und drei Jahre dort verweilen, so werden sich in drei auf einander folgenden Jahren die Verhältnisse also stellen:

I.	II.	I.	II.	
8.	9.	10.	8.	
9.	10.	8.	9.	
10.	8.	9.	10.	u. s. w.

Es werden also

1. einige Kinder beim Eintritte in die Klasse gerade zum Anfange des Kursus kommen, denselben ganz durchmachen und im dritten Jahre noch ein Mal zur ersten Hälfte desselben zurückkehren;
2. andere Kinder werden bei ihrem Eintritte in die zweite Hälfte des Kursus gerathen, denselben aber noch ein Mal von Anfang bis zu Ende durchmachen.

Wir können's nicht ändern. Die Uebelstände, welche hierbei obwalten, muß der Lehrer nach Kräften zu beseitigen suchen; es läßt sich auch Manches in dieser Hinsicht thun. Eben so wie in der Mittelklasse ist es in der Oberklasse, wie diese Darstellung zeigt:

I.	II.	I.	II.	
11.	12.	13.	11.	
12.	13.	11.	12.	
13.	12.	12.	13.	u. s. w.

B. Schulen von zwei Klassen.

In der Unterklasse verweilt das Kind 5, in der Oberklasse 4 Jahre. Wie stellen sich da die Kurse? Die Unterklasse muß in zwei Ordnungen getheilt werden. Es geht kaum anders. Während die eine singt, schreibt oder zeichnet die andere. Für die untere Ordnung, in der das Kind drei Jahre bleibt, gilt Alles, was für die Unterklasse einer dreiklassigen Schule, für die obere Ord-

nung Alles, was für die Mittelklasse einer solchen Schule angegeben ist, nur daß hier bei dem zweijährigen Anschauungskursus der oberen Ordnung die Zahlen sich einfacher so stellen:

I.	II.	I.	II.	
8.	9.	8.	9.	
9.	8.	9.	8.	u. s. w.

Die Oberklasse wird im Allgemeinen so geführt, wie die Oberklasse von einer dreiklassigen Schule, alle Kinder vereinigt. Der Anschauungskursus ist zweijährig, aber jedes Kind muß ihn im Ganzen zwei Mal durchmachen, wie Folgendes zeigt:

I.	II.	I.	II.	I.	
10.	11.	12.	13.	10.	
11.	12.	13.	10.	11.	
12.	13.	10.	11.	12.	
13.	10.	11.	12.	13.	u. s. w.

C. Schulen von einer Klasse.

Man macht zwei Abtheilungen. Die untere hat 20 Minuten Anschauungsübung, 40 Minuten Liederübung, Alles ohne Noten; die obere hat 20 Minuten Anschauungsübung, 10 Minuten Stimmübung, 30 Minuten Liederübung. Sie fängt in Hinsicht auf die Noten da an, wo die Mittelklasse einer Schule von drei Klassen anfängt, und schreitet so weit vor, als es eben gehen will.

Auf Volksschulen von mehr als drei Klassen dürfte das bis hieher Gegebene unschwer überzutragen sein, ich übergehe das also.

Was Bürgerschulen und Gymnasien betrifft, so möchte ich auch in diesen Anstalten den Gleichlauf der Kurse beobachtet wissen, wenigstens durch mehrere Klassen fort.*)

Sichere Führer für Anschauungen und Stimmübungen sind Hahn und Lecerf. (Siehe die oben angeführten Werke derselben!) Daß übrigens in der Ausführung wirklicher Gesänge sich höhere Schulen auch ein höheres Ziel stecken müssen, versteht sich von selbst.

---

*) Wie auch Kapellmeister Hahn (er ist Gesanglehrer am kathol. Gymnasium zu Breslau) wahrscheinlich verfährt, da es nicht denkbar ist, daß er den ganzen Uebungskreis seines „Handbuches", welches nur Beispiele ohne Text enthält, erschöpfe, ehe er zu Liedern übergeht.

V.

Vereinzelte Bemerkungen.

1. Die Noten sind im Allgemeinen den Ziffern vorzuziehen.

Ohne hier alle für und gegen die Ziffern beigebrachten Gründe anführen zu wollen, bemerke ich nur Folgendes:

Sehr fähige Kinder, wie sich in jeder Schule einige zu finden pflegen, singen allen Erfahrungen zufolge mit gleicher Leichtigkeit nach Noten wie nach Ziffern. Ganz anders ist es aber bei allen übrigen Kindern: die haben, was auch dagegen gesagt werden mag, an den Noten viel mehr als an den Ziffern, sobald es sich nicht um das Einüben bedeutungsleerer, aus 1, 3, 5, 8 zusammengestellter Sätzchen, sondern wirklicher, eine Mannigfaltigkeit von Intervallen und Rhythmen darbietender Lieder handelt. Bei diesen Kindern bildet sich nämlich, wie schon erwähnt, die Tonschauung entweder nur ganz allmählig so weit aus, daß sie ein Lied mit vollem Bewußtsein zu singen vermögen, oder es erfolgt ein solcher Grad von Ausbildung auch gar nicht. Sie sind also bis gegen das vierzehnte Jahr hin, wenn nicht immer, auf den Tonastsinn verwiesen. Für diesen aber sind die Noten viel zugänglicher als die Ziffern. So lange der Schüler nun einmal nicht im Stande ist, jeden einzelnen Ton einer schriftlich bezeichneten Melodie sich selbstkräftig so zu vergegenwärtigen, wie es nothwendiger Weise klingen muß, so hat er an den Ziffern sonst gar nichts, und er verliert sich in ein ganz unbestimmtes Rathen. Die Notenschrift dagegen bietet ihm immer noch eine Stütze: sie malt ihm die Tonverhältnisse, er darf nur die Augen aufthun, um sogleich wenigstens den Hauptumriß einer Melodie zu erkennen. Und welche Hülfe gewährt solche Veranschaulichung einer Melodie für das Behalten derselben! Wie das Auge die Notengruppen auffaßt, so knüpft das Tongedächtniß die Vorstellung der Töne daran, und es bedarf oft nur eines Blickes auf diese Notengruppen, um ganze Weisen, die dem Gedächtniß entschwunden wären, wieder in demselben hervorzurufen. Die Ziffern dagegen gewähren diese Hülfe nicht. Eine Zifferreihe sieht so aus wie die andere, und der Schüler muß aus einer solchen, sie wiederholentlich von Ziffer zu Ziffer durchbuchstabirend, sich mühsam jeden Ton einzeln heraus klauben, bevor er weiß, was sie ihm sagen will. Also: keine Ziffern!

2. In Hinsicht des Gebrauchs oder Nichtgebrauchs von Instrumenten beim Gesangunterrichte unterscheide man folgende Fälle:

a. Kein Instrument. Sehr unzweckmäßig.
b. Pianoforte oder Orgel. Besser.
c. Geige. Im Allgemeinen noch besser.
d. Abwechsend bald Pianoforte oder Orgel, bald Geige. Am allerbesten.

Die Uebelstände, welche der Nichtgebrauch eines Instrumentes herbeiführt, sind so schreiend, daß ein Jeder sie sogleich selbst auffinden muß. Was die genannten Instrumente betrifft, so sind Pianoforte und Orgel zur Begleitung bereits eingeübter Gesänge, besonders der mehrstimmigen, passender als die Geige, bei Treffübungen aber und beim Einüben einzelner Stimmen verdient die letztere wohl den Vorzug. Denn 1) kann man sie so spielen, daß man alle Kinder im Auge hat, was bei Tasteninstrumenten in gewöhnlichen Schulstuben nur selten der Fall ist; 2) kann man damit umhergehen; 3) dringt der einzelne Geigenton, scharf und einschneidend wie er ist, weit mehr durch, als der Ton des Pianoforte oder der (kleinen Schul-) Orgel; 4) hat man auf der Geige alle Modificationen des Tones in seiner Gewalt, u. s. w.

2. Ist es irgendwie möglich, so halte man gedruckte Liederhefte. Es ist des Schreibens ohnehin zu viel in unseren Schulen; wir können es nicht verantworten, auch noch Notenhefte schreiben zu lassen. Ach und wie wimmeln solche Schülerhefte gewöhnlich von Fehlern! —
4. Man lehre die Noten nach dem G-Schlüssel, denn mit Ausnahme des Basses ist er in unserer Zeit für alle Stimmen fast ausschließlich im Gebrauch.
5. Ich bin mit Fischer der Meinung, daß es nicht nöthig sei, die Kinder beim Singen immer stehen zu lassen, nur müssen sie, wenn sie sitzen, sich gerade halten.
6. Man setze niemals die Kinder, wenn sie sich warm gesungen haben, dem Zuge aus; viel weniger noch lasse man sie in diesem Falle trinken.

VI.

Angabe der vorzüglichsten Lehrmittel und Schriften.

A. Schriften über Gesang und Gesangunterricht.

Außer den schon genannten Schriften sind vorzugsweise zu erwähnen:

1. Die Kunst des Gesanges, von W. W. Mangy. Berlin, bei Schlesinger, 1826. (4 Thlr.)

Ohne Bezug auf die Elementarschule verfaßt, aber trefflich für höheres Studium.

2. Versuch einer systematischen Uebersicht der Gesanglehre, von Häser. Leipzig, bei Breitkopf und Härtel, 1822. (16 gGr.)

Hiervon gilt die bei Nr. 1. gegebene Bemerkung.

3. Ueber den Musikunterricht, besonders im Gesange, auf Gymnasien und Universitäten ꝛc. ꝛc., von H. E. Hientzsch. Breslau, bei Max und Comp., 1827. (10 gGr.)

Eine Schrift, die auch der Dorfschullehrer nicht ohne großen Nutzen lesen wird.

4. Die Tonkunst in der Kirche, von Kocher. Stuttgart, bei Metzler, 1824. (12 gGr.)

Keine Anleitung enthaltend, bloß Betrachtungen.

Einen reichen, trefflichen Schatz von Belehrungen über Gesang und Gesangwesen enthält auch:

5. Die Eutonia, eine Musik-Zeitschrift von Joh. Gottfr. Hientzsch. Bis jetzt 30 Hefte in 10 Bänden. Berlin, bei Trautwein. (10 Thlr.)

6. Gesangunterrichts-Methode, für höhere und niedere Schulen, von H. M. G. Heinroth. 3 Theile. Göttingen, bei Vandenhök und Ruprecht. (1 Thlr.)

7. Praktische Singschule, von K. Weidenstein. 2 Hefte. Bonn, bei Markus. (20 gGr.)

8. Ueber Gesang und Gesangunterricht, von Dr. C. Fischer, Professor und Lehrer des Gesanges am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster. Berlin, bei Ludw. Oehmigke, 1831. (16 gGr.)

Viel Neues und Treffliches enthaltend.

B. Sammlungen von Gesängen.

1. Zweistimmige Lieder für die Jugend, von Nägeli. Drei Sammlungen. Zürich. (Jede 12 gGr.)

2. Die Liedersammlung des Breslauer Schullehrervereins. Drei Hefte. (Sehr wohlfeil.)

3. Auswahl der besten deutschen Volkslieder, von H. E. Hientzsch. Frankfurt a. d. O., bei Hoffmann, 1821. (18 gGr.)
(Das Melodienbuch apart: 3 gGr.)

Ist, wie alle Sammlungen von Hientzsch, unbedingt zu empfehlen.

4. Schulliederbuch von L. W. Hientzsch. Potsdam, beim Herausgeber. (Sehr wohlfeil.)

5. Musikalisches Schulgesangbuch, von Wurschütz. Leipzig, bei Reclam. Erstes Heft. 1824. (15 gGr.) Zweites Heft. 1825. (1 Thlr.)

Enthält Lieder von mehr denn hundert verschiedenen Komponisten! Nur die zweistimmigen Choräle hätten wegbleiben sollen.

6. Sammlung ein-, zwei-, drei- und vierstimmiger Schullieder, von L. Erk. Drei Hefte. Nebst einem Supplementhefte. Essen, bei Bädeker, 1835 — 37. (Jedes Heft, zum Theil schon in der dritten Auflage, à 8 gGr.)

Sehr gut. — Eine noch wohlfeilere Ausgabe ähnlicher Lieder ist im Werke und wird bald in demselben Verlage erscheinen.

7. Der Mädchen Blumengarten oder der Blumen gottselige Deutung, von Jacob. Zwei Hefte. Neisse, bei Hennings, 1830. (8 gGr.)

8. Singebuch für Schulen, von Schade. Halberstadt. (12 gGr.)

9. Singvögelein von Werdbach. Karlsruhe, bei Braun, 1833. (8 gGr.)

Katholisch.

10. Sammlung zwei-, drei- und vierstimmiger Lieder, von Abeln. 1. und 2. Heft. 4. Leipzig, bei Hartknoch, 1830 — 31. (1 Thlr. 4 gGr.)

11. Der jugendliche Sängerchor von W. Nebelmann. 3 Hefte. Essen, bei Bädeker, 1831 — 32. (Jedes Heft 8 gGr.)

12. Sammlung von Jugendliedern, von W. Nebelmann. Essen, bei Bädeker, 1834. (Partitur 8 gGr., jede einzelne Stimme 4 gGr.)

13. Sammlung mehrstimmiger Gesänge, von Kühler. 2 Hefte. Stuttgart, bei Metzler, 1829. (11 gGr.)

14. Liederbuch für Schulen, nebst Melodienbuch, von A. Glüsen. Essen, bei Bädeker. (14 gGr.)

15. Gesänge für die Jugend, von Leeser. 2tes Heft. (8 gGr.)

16. Unterrichtlich geordnete Sammlung ein- und mehrstimmiger Sätze, Lieder ꝛc., von Richter. Breslau, bei Grans.

Von Hientzsch rühmlichst empfohlen.

C. Für den gemischten Chor.

(Auch Einiges für den Männerchor.)

1. Kirchenlieder von L. W. Hientzsch. Potsdam, beim Herausgeber. (8 gGr., in Parthien noch viel billiger.)

2. Alte und neue geistliche Lieder und kleine Motetten von verschiedenen Komponisten ꝛc., von Demselben. Zwei Hefte. Frankfurt a. d. Oder, 1823.
   Sollte keiner Schule fehlen.
3. Neue Sammlung leichter Chöre und Motetten, von Demselben. Erstes Heft. Potsdam, beim Herausgeber. (12 gGr., in Parthien noch wohlfeiler.)
4. Drei- und vierstimmige Gesänge ernsten Inhalts, von L. Erk. Erstes Heft. 1831. (Partitur 12 gGr. Jede der einzelnen Stimmen 6 gGr.) Zweites Heft. 1832. (Partitur 12 gGr. Jede der einzelnen Stimmen 5 gGr.) und
5. Drei- und vierstimmige Gesänge für Männerstimmen, von Demselben. Essen, bei Bädeker. Erstes Heft, zweite Aufl., 1835. (16 gGr.) Zweites Heft, 1834. (12 gGr.)
6. 12 Schullieder für zwei Sopran- und eine Baßstimme, von Th. H. Mink. Mainz, bei Schott.
7. Wandervöglein, von Gersbach. Frankfurt, bei Sauerländer, 1833. (18 gGr.)
8. Vierstimmige Gesänge von Kocher. Stuttgart. (?)
   Sehr schön, jedoch nicht ganz leicht.
9. 15 vierstimmige geistliche Lieder zum Schulgebrauch, von Nägeli.
10. Zwölf deutsche Lieder für Schulen, von Karow.
    Sehr schön.
11. Chorlieder für Kirche und Schule, von Nägeli. 6 Hefte. Zürich, beim Verfasser. (Jedes Heft 12 gGr.)
12. Dreistimmige Gesänge für Männerstimmen, von W. Neidelmann. Erstes Heft. Essen, bei Bädeker. (Partitur 16 gGr. Jede der einzelnen Stimmen 6 gGr.)
13. Leichte Chöre und Motetten von K. Gläser.
14. Siona von Nägeli, enthaltend Motetten von Stögel. (2½ Thlr.)
15. Dreißig vierstimmige Lieder von Karow. Bunzlau, bei Appun. (8 gGr.)
    Ausgezeichnet.
16. Archiv für den Chorgesang. Gütersloh, bei Bertelsmann.
    Beispiellos wohlfeil.

Choralbüchlein für Schulen hat man von Prange, W. Schneider, Braune u. A. Das von Prange enthält die Urtexte, das von Braune ist durch große Wohlfeilheit ausgezeichnet.

Noch sei empfohlen:

Choralbuch für Schule und Haus von B. Ort. Eine Auswahl von 77 der vorzüglichsten und gangbarsten Choralmelodien der evangel. Kirche, mit vollständigen Texten, nebst einem Anhange vierstimmiger liturgischer Chöre. Berlin, 1836. (6 gGr.)

Ein sehr tüchtiges Werk.

VII.

Studium des Lehrers.

1. Studien zur musikalischen Bildung überhaupt.

Es handelt sich um Anwendung der Pädagogik auf die Kunst. *) Nun wird zwar Keiner, der sich zum Künstler bildet, damit zugleich zum Kunst-Pädagogen; allein um Kunst-Pädagog zu sein, muß man nothwendiger Weise Künstler sein. Die Kunst aber, die lebendige, freie, wohl zu unterscheiden vom Reden über die Kunst, ist nimmer aus Büchern zu lernen. So mache denn der künftige Gesanglehrer vor Allem praktische Studien, angestrengten Fleißes, Jahre lang! Dann erst studire er den Unterricht.

2. Studium des Gesangunterrichts.

Vor allen Dingen werde die Disciplin studirt. Es giebt keinen Gesangunterricht ohne Disciplin. Leicht ist sie zu halten, wenn ich als Klassenlehrer mit den Kindern lebe und webe. Schwerer macht sich's schon, wenn ich als Fachlehrer von Klasse zu Klasse ziehe, denn immer werde ich unter allen Lehrern derjenige sein, welcher der Willkür des Schülers am entschiedensten das Kommando, die Regel entgegensetzen muß; indeß können Kraft und Geschick auch in diesem Falle das Wünschenswerthe erreichen, wenn der Gesang die rechte Geltung in der Schule genießt und wenn meine Stellung zur Schule rechter Art ist.

---

*) In obiger und zugleich in anderer Beziehung scheint mir eine so eben erschienene kleine Schrift sehr beachtenswerth, welche das Gepräge einer langen, sorgfältigen Erfahrung an sich trägt, und an praktischen Bemerkungen reich ist:

„Ueber die wechselseitigen Anforderungen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern behufs des Musikunterrichts von F. M. Werner. Berlin, bei A. Dunker, 1837." (34 S.)

K. D.

Wird aber der Gesang nur als ein gebuldetes oder aufgedrungenes Anhängsel betrachtet, gelte ich selbst nur als Beiläufer der Schule, soll ich vielleicht combinirte Klassen unterrichten, und bin ich, ungeschützt durch den Director, dem Uebermuthe einer rohen Jugend preisgegeben, so wächst die Aufgabe freilich in's Ungeheure hinan. Niemand kann vernünftiger Weise verlangen, daß ich sie löse. Denn ich befinde mich in jeder Beziehung außer dem Gesetz, in meinem Nothstande erscheint jeder Schüler als mein natürlicher Feind, es gilt einen Kampf auf Leben und Tod — und solchen Kampf soll man mir nicht zumuthen.

Was nun den Gesangunterricht selbst anbelangt, so giebt es viele Dinge, die man weniger aus Büchern, als durch unmittelbare Anschauung erlernen kann. Seht euch also nach Meistern und Mustern um! Und habt ihr sie gefunden, so achtet zunächst recht auf Einzelheiten. Wie der Meister die große Schultafel gestellt habe — wie und wann er anschreibe — wie viel er Liederhefte habe — wie er sie austheile und zusammennehme — wo er in der Regel seinen Platz nehme — wie er die Kinder nach den Stimmen ordne und stelle — wie er die Geige, das Fortepiano, die Orgel handhabe — wie er es mit dem Vor- und Mitsingen halte — wie er das Herunterziehen verhindere — wie er den Fehlern im Takte begegne — wie er taktiren lasse — wie er die Aussprache berichtige — welche Anweisung er über das Athemholen gebe — was er für das Verstehen des Textes thue — wie er eintretende Störungen beseitige — wie sein Lehrton beschaffen sei; — über solche und ähnliche Dinge belehrt euch zu allererst. Freilich macht sich das nicht in einer halben Stunde ab, auch nicht in einer ganzen. Der Meister von rechter Art behandelt wohl dieselbe Sache, in zehn verschiedenen Fällen, auf zehn verschiedene Arten, deshalb muß der Jünger fein ausharren. Ist das Einzelne gefaßt, so wende sich der Blick auf's Allgemeine. Ich forsche nach des Meisters Grundplan, nach seiner Ansicht vom Choral, von Treffübungen, Taktübungen, Stimmübungen, vom Ziffernwesen, vom Choral- und Figuralgesange, von dem ein- und mehrstimmigen Gesange, von kirchlichen Aufführungen u. s. w., suche endlich auch sein Urtheil über diese und jene Gesanglehre oder Liedersammlung zu erfahren.

„Das Beste" freilich, „was der Meister wissen kann, kann er den Jungen doch nicht sagen," das ist nämlich ein Schatz von ganz speciellen Beobachtungen und Erfahrungen, die nur durch eigene, mehrjährige Praxis gewonnen werden, und die man eben selbst gewonnen haben muß, um sie zu verstehen und zu benutzen. Dies mache angehende Lehrer vorsichtig im Urtheil und warne sie vor Ueberschätzung ihrer Kraft.

Wie studirt man endlich Bücher?

Zuerst mache man **aneignende, auffassende Studien.** Aber mit Sorgfalt und Ausdauer. Wer sich damit begnügt, eine Gesangslehre flüchtig durchzublättern und höchstens den Stufengang im Allgemeinen aufzufassen, der lernt nichts. Man folge dem Verfasser Schritt vor Schritt, achte genau auf die Art, wie er die Sache den Kindern vorführt, und mache auch alle Treff-, Takt- und andere Uebungen selbst durch. Das öffnet erst den Blick in die Sache und man lernt nun zwischen den Zeilen allerlei sehen, wofür der flüchtig und vornehm Blätternde blind bleibt.

Mit welcher Schrift dies Studium zu beginnen sei, das läßt sich nicht füglich mit Bestimmtheit aussprechen. Den Lesern des „Wegweisers" dürften zumeist die Arbeiten von Natorp, Erk, Hientzsch, Schärtlich und Jacob zur Hand sein: jede derselben eignet sich für den genannten Zweck. Die große Gesanglehre von Nägeli und das Werk von Gersbach sollte sich Jeder, dem es um gründliche und umfassende Kenntniß zu thun ist, auf Monate wenigstens zum Durchstudiren zu verschaffen suchen, jedoch nicht für den Anfang.

Dem auffassenden Studium schließt sich das **vergleichende** an. Man vergleicht sowohl Grundansichten als Ausführungen und einzelne Darstellungen. Wie viel Tonelemente nimmt Natorp in den Unterricht auf, wie viele Gersbach? Wie behandelt Schärtlich *) die Molltonart, wie Erk? Wo läßt Jacob das Zweistimmige eintreten, wo Erk? Welche Regeln giebt Fischer für das Athemholen, welche Kühler? Das sind einige Andeutungen zur Vergleichung. Ich darf dem Lehrer zumuthen, andere Vergleichungspunkte selbst aufzusuchen. Ein ziemlich sicheres Verfahren ist übrigens, daß man zwei zu vergleichende Werke neben einander legt, dem einen genau folgt und immer nachsieht, ob und wie dieselben Sachen in dem andern dargestellt sind.

Zuletzt folgen **beurtheilende Studien.** Dazu macht man sich die Anweisung selbst.

Zum Schlusse rufe ich dem Leser noch folgende Worte Göthe's zu, die Fischer seinem „Leitfaden" als „Wahlspruch" vorgesetzt hat:

---

*) Von demselben ist so eben der erste Theil eines für musikalische Bildung überhaupt wichtigen Werkes erschienen:

„Handbuch der Harmonielehre für Seminarien, höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte, von J. C. Schärtlich. Erster Band. Potsdam, bei Riegel, 1838. (2 Thlr.)

Ein zweiter Band folgt noch.

Weite Welt und breites Leben,
Langer Jahre redlich Streben,
Stets geforscht und stets gegründet,
Nie geschlossen, oft geründet;
Aeltestes bewahrt mit Treue,
Freundlich aufgefaß'tes Neue,
Heitern Sinn und reine Zwecke:
Nun mag kommt wohl eine Strecke.

Anhang.

Andeutungen für das gesammte Musik-Studium des Volksschullehrers.

Eine gründliche musikalische Bildung ist für den Lehrer von großer Wichtigkeit, und zwar wegen seiner Wirksamkeit in Schule und Kirche, wegen seines eigenen geistigen Lebens, und in vielen Fällen auch wegen der Verbesserung seiner äußeren Lage. Solche Bildung aber kann sich Keiner gleichsam im Vorbeigehen aneignen; sie will durch viel Mühe und Arbeit gewonnen sein. Sehr viel kommt darauf an, daß der Anfang nicht zu spät gemacht werde. Die Erfahrung lehrt, daß es vom vierzehnten Jahre an mit jedem Jahre schwerer wird, des Technischen in der Behandlung der Instrumente mächtig zu werden, und daß denjenigen, die gar erst im Alter von achtzehn oder zwanzig Jahren Musik zu lernen beginnen, fast immer eine nicht zu besiegende Unbeholfenheit eigen bleibt.

A. Allgemeine Bemerkungen.

1. Gegenstände des musikalischen Studiums für den Volksschullehrer:

a. Unentbehrliche.

Gesang, Klavier, Orgel, Geige. Harmonielehre. Orgelbaukunde.

b. Wichtige.

Viola, Cello. Kenntniß der wichtigsten übrigen Orchester-Instrumente. Aesthetik der Tonkunst. Geschichte der Tonkunst.

2. Die Bildung sei möglichst gleichmäßig, wenigstens werde der vorherrschenden Neigung für einzelne Zweige der Musik nicht eher nachgegeben, bis alles für den Beruf Nothwendige gewonnen ist.

3. Da es in der Kunst keine Schönheit ohne Beherrschung mechanischer Schwierigkeiten giebt, so soll man vor allen Dingen sich des Technischen so weit als möglich zu bemächtigen suchen. Wer das übersieht, wer den Genuß vor der Arbeit begehrt, wird nie etwas Tüchtiges leisten.

4. Jede äußere Fertigkeit bedarf aber auch, wenn sie erworben ist, der fortwährenden Uebung, um erhalten zu werden. Es ist erstaunlich, wie schnell ohne Fortübung oft das mühsam Angeeignete wieder verloren geht.

5. Man suche aber das Wahre der Tonkunst nicht in der Besiegung mechanischer Schwierigkeiten. Gewiß ist der, den nur das Schwere anzieht, oder der nur durch das Schwere auf Andere wirken zu können glaubt, nicht auf dem rechten Wege.

6. Die Bildung nach Meistern und Mustern ist in der Musik ganz besonders wichtig. Darum soll man

a) wenigstens die Elemente des Technischen durch mündliche Unterweisung eines guten Lehrers zu erlernen suchen; *)
b) fleißig die Werke guter Meister studiren;
c) so viel gute Musik hören als möglich.

7. Jene Sicherheit, Gewandtheit und Umsicht, woran wir den tüchtigen Musiker sogleich erkennen, ist nur dadurch zu gewinnen, daß man seine Studien nicht auf einen kleinen Kreis von Musikalien und Musikübungen beschränkt, sondern viel, sehr viel kennen lernt und ausführt, oder ausführen hilft.

8. Man suche sich vor Dünkel zu bewahren. Wenn schon dem wahren Künstler der Stolz nicht zur Zierde gereicht, so ist die Anmaßung eines Tieferstehenden auf der einen Seite so lächerlich, als sie auf der anderen unerträglich erscheint.

B. Bildungsplan.

Ich denke mir einen vierzehnjährigen Knaben von ziemlich guten Anlagen zur Musik, übrigens körperlich und geistig gesund. Acht

*) Ist Einer ganz auf Selbstunterricht beschränkt, so trifft es ihn fast unvermeidlich, daß er eine Menge von Fehlern annimmt, welche er später nur mit unsäglicher Mühe, vielleicht nie wieder ablegen kann. Ein Solcher kann nicht mißtrauisch genug gegen sich sein. Wo er nur Gelegenheit findet, sich über seine Fehler belehren zu lassen, da benutze er sie!

Stufen sind es, die ich in seinem Bildungsgange unterscheide. Es folge hier eine kurze Bezeichnung derselben, die zugleich dazu dienen wird, jedem Aelteren, der auf Selbstunterricht beschränkt ist, Weg und Steg zu bezeichnen. Freilich wird ein so gleichmäßiges Fortschreiten, wie ich es als wünschenswerth andeute, in vielen Fällen nicht stattfinden; es dürfte jedoch nicht unwichtig sein, daß der Lernende wenigstens wisse, was ungefähr auf jeder Stufe zur harmonischen Musikbildung gehöre.

Erste Stufe.

Klavier, Singen, Notenschreiben, Hören.

1. Klavier. a. Rein technische Fingerübungen, täglich vorzunehmen und auf allen folgenden Stufen fortzusetzen. Wer sich nicht zu diesen Uebungen bequemen kann, der verzichte darauf, sich eine namhafte Fertigkeit zu erwerben.

Hülfsmittel:

1. **Cramer**, Klavierschule. 1 Thlr. 8 gGr.
2. **Müller**, Elementarbuch. Etwa 20 gGr.
3. **Czerny**, Elementarbuch.
4. **Merz**, Collection de Gammes, Passages etc. 16 gGr.
5. **Knorr**, Klavierschule. Gegen 2 Thlr.
6. **Hummel**, Klavierschule. 16 Thlr.
7. **Kalkbrenner**, Klavierschule. 4 Thlr.
8. **Fr. Hünten**, Klavierschule. 3 Thlr.

Letzteres wegen der beigegebenen anmuthigen Handstücke besonders zu empfehlen.

Anmerkung 1. Es kann weder hier noch weiterhin meine Absicht sein, alle zweckmäßigen Hülfsmittel einer Art anzuführen; wo nähm' ich dazu den Raum her?

Anmerkung 2. Der hohe Preis eines wichtigen Werkes, wie z. B. Nr. 6., konnte mich nicht bestimmen, es ungenannt zu lassen. Uebrigens muß man ja dergleichen Werke nicht kaufen, um sie zu benutzen, man leiht sie. Fast in jeder größeren Stadt ist jetzt dazu Gelegenheit, z. B. in Leipzig bei C. A. Klemm, dem Inhaber einer sehr empfehlenswerthen Leihanstalt.

Einüben von Handstücken. Rathschläge.

1) Mit dem Allerleichtesten anzufangen und ja nicht zu rasch zum Schwereren überzugehen, deshalb leichte Stücke aus mehreren Sammlungen zusammenzutragen; 2) den Fingersatz ganz genau zu beachten; 3) kein Anstoßen und Stocken zu dulden; 4) dann und wann etwas

auswendig lernen zu lassen; 5) Alles aufzubieten, daß der Schüler nicht mit dem Arme, sondern mit den Fingern spiele.

Hülfsmittel:

Zunächst Nr. 1. und 8. Außerdem:

9. **Dotzauer**, der kleine Klavierspieler. I. 21 gGr.
10. **Müller**, Supplemente. I. bis VI. à 12 gGr.
11. **Wedemann**, Uebungsstücke. I. — III. Zweite verbesserte Aufl. à 8 gGr. (Recht gut.)
12. **Hering**, Klavierschule. 3 Bändchen. à 16 gGr.
13. **Brunner**, Uebungsstücke. 8 — 12 gGr.
14. **Czerny**, 100 Uebungsstücke. I. — IV. à 16 gGr.
15. **Logier**, System. 4 Bücher. I. 1 Thlr. 12 gGr. II. 1 Thlr. 8 gGr. III. 20 gGr. IV. 1 Thlr.
16. **Breitung**, Klavierlehrer, nebst Uebungsstücken. Ungefähr 1 Thlr. 8 gGr. (Sehr brauchbar beim Unterrichte kleiner Kinder.)
17. **Heinroth**, Variationen für Lehrer und Schüler. Ungefähr 8 gGr.
18. **Rinck**, Uebungsstücke. Op. 60. Liv. I. 18 gGr. II. 1 Thlr. 6 gGr.

Das cursorische Durchgehen oder „vom Blatte spielen" von Klavierstücken unterbleibt noch, damit der Lernende sich vorher in den Elementen der Technik befestige.

2. Gesang. Besondere Stimmübungen finden nicht statt, da der Stimmbruch bevorsteht. Dagegen aber:

a) Treffübungen, nach irgend einer Elementargesanglehre.

b) Einüben von Liedern mit leichter Clavierbegleitung.

19. **Wedemann**, 100 Gesänge der Unschuld und Tugend. 12 gGr.
20. **Lindner**, musikalischer Jugendfreund. I. — IV. à 1 Thlr.

c) Auswendiglernen von Chorälen mit dem Urtext.

d) Theilnahme an Gesangaufführungen aller Art, wenn auch nur im Nachlesen einer Stimme bestehend.

3. Notenschreiben, wenigstens für den Bedarf der Einübung, es führt vielfach in die Musik ein, darf aber, aus nahe liegenden Gründen, nicht mit einem zu großen Aufwande von Zeit verknüpft sein.

4. Hören. Ueberall, wo es nur angeht. Wie auch das Notenschreiben auf allen Stufen fortzusetzen und deßhalb nicht weiter zu erwähnen.

Zweite Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Geigen.

1. Klavier.

Fernere Hülfsmittel:

21. **Bertini**, 12 leichte Stücke. 1. 2. à 8 gGr.
22. **Clementi**, 6 Son. progress. Op. 36. 1 Thlr.
23. **Cramer**, 6 pet. Son. Suit. 1. 2. à 18 gGr.
24. **Czerny**, Op. 158. 163. 104.
25. **Diabelli**, Op. 44. 149. 150. Auch dessen Sonatinen in allen Tonarten.

2. Durch die Studien der ersten Stufe dürfte das Ohr des Lernenden so weit gebildet sein, daß nun das Geigen beginnen kann. Auf die Wichtigkeit, die Elemente des Technischen ordentlich zu erlernen, muß hier wiederholt hingedeutet werden. Treffliche Belehrung hierüber gewährt:

26. **Spohr**, Violinschule. 10 Thlr.

Uebrigens aber ist dieses Werk nicht dazu geeignet, einen Anfänger ausschließlich darnach zu führen, indem die Schritte von einer Stufe zur andern viel zu groß sind.

Fast noch ausführlicher als Spohr behandelt die Elemente der Technik:

27. **Baillot**, Violinschule. Wohlfeile Ausgabe zu Berlin bei Challier. 3 Thlr.

In Hinsicht auf Uebungsstücke aber für Anfänger gar nicht gemacht.

Uebungsstoff für die ersten Anfänger enthalten:

28. **Zimmermann**, Violinschule, bis jetzt 31 Hefte, jedes 4 gGr. Sehr brauchbar.
29. **Leon de St. Lubin**, 25 Uebungen. 16 gGr.
30. **Campagnoli**, 101 Uebungsstücke für 2 Violinen. 2 Thlr.
31. **Götze**, leichte Duetten. 8 gGr.?
32. **Pleyel**, 12 pet. duos. Op. 8. Liv. 1. 2. à 1 Thlr.

Wichtigen Uebungsstoff enthält auch jedes Choralbuch; ja es kommt dem Lernenden gerade auf dieser Stufe ganz besonders zu, daß er Choräle geige, nach Noten und auswendig.

Damit der Schüler rein greifen lerne, muß man seinem Ohre auf alle Weise zu Hülfe kommen, anfangs durch Mitspielen derselben Noten, später durch eine begleitende Stimme. Wo es angeht, mag man Choräle mit Begleitung der Orgel geigen lassen. Zwei oder mehrere gleich ungeübte Anfänger zu Duett's zusammenzustellen, ist unzweckmäßig.

Dritte Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Klavierspielen vom Blatte. Orgelspiel.

1. **Klavier.** Während die Fingerübungen fortgesetzt werden, möchte nun auch das Spielen von sogenannten „Etüden", d. h. von solchen Stücken, welche einen bestimmten technischen Zweck haben und zugleich irgend eine musikalische Idee ausdrücken, eintreten. In den Etüden ist das technisch Bildende gleichsam concentrirt; deshalb fördern sie in dieser Beziehung weit mehr als andere, freie Compositionen, welche jedoch auch nicht fehlen dürfen. Ich empfehle:

33. **Bertini**, Studien für Schüler, welche die Octaven noch nicht spannen können. Ungefähr 1 Thlr. (Auch für größere Hände sehr gut.)

Freie Tonstücke:

34. **Haßlinger**, Jugendfreund, Sonatinen aus allen Tonarten. à 8 — 12 gGr.
35. **Kuhlau**, Op. 55. 59. 60.
36. **Mühling**, 6 kleine Sonaten. 1 — 3. 18 gGr. 4 — 6. 18 gGr. (Sehr gut.)
37. **Riem**, Op. 40. 37.
38. **Hünten**, Op. 85. (Auch schon für die zweite Stufe.)

Zum „Spielen vom Blatte", welches nun beginnt, um nicht wieder abgebrochen zu werden, sind Anfangs wieder die allerleichtesten Sachen zu wählen. Es kommt darauf an, daß der Schüler „fortgehen" lerne, wozu auch gehört, daß er, um im Tempo zu bleiben, alle Noten, die er nicht zu rechter Zeit abspielen kann, ohne Weiteres weglasse. Allerdings wird eine Zeitlang die Bewegung nur langsam genommen; späterhin aber ist es recht zweckmäßig, den Lernenden zuweilen gleichsam an's Schlepptau zu nehmen und ihn stürmisch von Seite zu Seite fortzuführen. Das Spielen vom Blatte ist für die ganze musikalische Bildung von entschiedener Wichtigkeit.

2. **Gesang.** Es werden, wenn die Stimme noch nicht sollte gebrochen sein, die Treffübungen, das Einüben von Chorälen, das Singen am Klavier und die Theilnahme an Gesangaufführungen fortgesetzt. Zum Singen am Klavier empfehlen sich für diese Stufe:

39. **Mendelmann**, 20 Lieder für die Jugend. 2 Hefte. Jedes à 16 gGr.
40. **Derselbe**, Liederkranz. 1. Heft. 16 gGr.
41. **Eikhof**, Theomele. 2 Hefte. Jedes à 16 gGr.
42. **Nägeli**, Liederkranz.
43. **Mühling**, Kinderlieder, zweistimmig.
44. **Bernh. Klein**, Kinderlieder, zweistimmig.
45. **Rink**, 12 geistliche Duett's. (Sehr gut.)

3. Geigen. Wird in der für die vorige Stufe bezeichneten Weise fortgesetzt. Der Lernende muß jedenfalls so bald als möglich aller Tonleitern in der ersten Lage mächtig werden und sie alle Tage wenigstens ein Mal von der ersten bis zur letzten langsam durchspielen. Zur Ergötzung nach angestrengtem Ueben dient:

46. Diabelli, Journal leichter und angenehmer Melodieen, für zwei Violinen. 13 Hefte. à 16 gGr.

4. Orgelspiel. Das eigentliche Ueben wird unter gewöhnlichen Verhältnissen immer am Klavier — dem ein schweigendes Pedal leicht beigefügt werden kann — stattfinden müssen, so daß der Lernende nur das bereits Einstudirte auf der Orgel vorträgt.

Hülfsmittel:

47. Mühling, 100 instructive Orgelstücke. Op. 50. 2 Lieferungen. Jede 3 Thlr. 50 Ct. (Unbedingt zu empfehlen.)

48. Rink, Orgelschule. 5 Theile. (Für diese Stufe blos die kurzen 2-, 3- und 4stimmigen Sätze des ersten Theils.

49. Gebhardi, Orgelschule. Op. 12. 2 Thlr. (Ein ganz vortreffliches Werk.)

50. Schütze, Orgelschule, nebst Handbuch. 2 Thlr. 12 gGr. (Unbedingt für die gegenwärtige und jede folgende Stufe zu empfehlen.)

Viel Gutes steht gewiß auch zu erwarten von dem folgenden, vor Kurzem angekündigten Werke:

51. Rink, Anleitung zum Orgelspielen ꝛc. ꝛc. 3 Theile. Ungef. 4 Thlr.

Außer den in den genannten Werken enthaltenen Elementar-Stücken können nun auch schon ausgesetzte, mit Zwischenspielen versehene Choräle gespielt werden. Gut ist's, wenn der Schüler mehrere derselben auswendig lernt. An guten Choralbüchern ist kein Mangel. Ich erwähne bloß die von:

52. Fischer, 8 Thlr.? (Mit höchst gediegenen Vorspielen.)
53. Rink, 3 Thlr. 12 gGr.
54. Bach (in Berlin). 3 Thlr. Das kleinere 1 Thlr.
55. Zschiesche, 3 Thlr.
56. Mitzsche, ungef. 3 Thlr. } für Schlesien.
57. Hesse, 2 — 3 Thlr. }

Vierte Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Harmonielehre.

Warum die Harmonielehre jetzt erst eintritt? Aus demselben Grunde, weßhalb man beim Sprachunterrichte das Gebäude der Grammatik erst auf tüchtiger, praktischer Grundlage errichtet. Sollte Einer jedoch

die Harmonielehre lieber auf der dritten Stufe, zugleich mit dem Orgelspielen, anfangen wollen, so würde sich das wohl auch rechtfertigen lassen, indem doch schon auf der ersten und zweiten Stufe bedeutend vorgearbeitet wäre.

1. Klavier. Die Aufgaben häufen sich. Auf dieser Stufe soll der Lernende a) die Fingerübungen fortsetzen, b) einen Anfang mit

58. **Clementi**, Prèludes et Exercices dans tous les tons. Cah. 1. 1 Thlr. 8 gGr,

machen, c) Sonaten von Haydn und Mozart sehr fleißig spielen, d) viel vom Blatte spielen. Neben den Sachen von Mozart und Haydn mag übrigens immerhin zuweilen etwas Neueres von Hünten, Czerny u. A. gewählt werden. Zum Spielen vom Blatte werden sich namentlich auch nicht zu schwere vierhändige Ouvertüren eignen. Bei **Busse** in Braunschweig (jetzt **Crayen** in Leipzig) sind deren eine große Anzahl, zu 4 gGr. das Stück, erschienen.

2. Gesang. Wir nehmen an, der Stimmwechsel sei vorüber. Nun wird fleißiges Singen der Tonleiter sehr förderlich sein.

Außerdem eignen sich für diese Stufe:

59. **Weinlich's** Singeübungen für den Tenor.

60. **Dessen** Singeübungen für den Baß.

Von eigentlichen Gesängen mögen empfohlen sein:

61. **Louise Reichardt**, 6 Lieder von Novalis.

62. **Rink**, sechs geistliche Lieder für die Baßstimme.

63. **B. Klein**, 5 geistliche Gesänge. Zweite Sammlung. 12 gGr.

64. **Anschütz**, Sammlung von Gesängen.

3. Geigen. Hier müssen wir nun auch allmählig zu eigentlichen Etüden schreiten. Sehr passend für diese Stufe sind:

65. **Benda**, Etudes ou Caprices. Liv. 1. 16 gGr.

Kann man übrigens der Spohr'schen Violinschule habhaft werden, so gebrauche man jetzt die Uebungsstücke bis etwa zu Nr. 31. Diese trefflichen Sätze werden, genau so gespielt, wie der Meister es haben will, vom größten Nutzen für den Lernenden sein. Jeden Falls mögen nun auch

66. **Mühling**, instruktive Duetten, zwei Lieferungen.

gespielt werden. Kann endlich der Lernende bei größeren Musiken an der zweiten Violine mitwirken, so möge er diese Gelegenheit zu seiner Weiterbildung mit Dank benutzen.

4. Orgelspiel. Zunächst strebe der Schüler nun danach, jeden Choral mit Zwischenspielen vom Blatte spielen zu können. Das Auswendiglernen solcher Choräle ist fortzusetzen. Außerdem sind leichte

Orgelstücke, wie sie in den bereits genannten und in folgenden Werken sich finden:

67. **Rink.** Op. 37. (Sehr gut.) Op. 93. Op. 82 u. A.
68. **Hesse**, nützliche Gabe für Orgelspieler.
69. **Bach**, der praktische Organist. 3 Abtheilungen. à 1 Thlr.
70. **Wendt**, Orgelstücke.
71. **Engelhardt**, Orgelstücke.
72. **Erk**, Orgelstücke. 8 gGr.
73. **Mühling**, Orgelstücke. Op. 52. 3 Frcs.

einzuüben, wobei dem Pedal eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Eine eigenthümliche Erfahrung ist es, daß auf dieser Stufe viele Schüler fast mit Gewalt müssen von großen und schweren Sachen zurückgehalten werden, obgleich sie, wenn man sie gehen läßt, dieselben arg verunstalten. Allen solchen in die Weite und Breite strebenden jungen Leuten gebe ich zu bedenken, daß sie an einfachen Sachen viel mehr Musik lernen als an kunstvollen Orgelwerken, weil sie den Zusammenhang und die Bedeutung der letzteren auf dieser Stufe noch nicht verstehen.

5. Harmonielehre. Dieser wichtige Gegenstand hat nun ein ganz besonderes Recht auf Zeit und Kraft des Lernenden. Man halte aber den Irrthum fern, daß man durch die Harmonielehre ein Komponist werde. Ist doch noch Keiner durch die Grammatik zum Dichter geworden!

Am faßlichsten ist von den mir bekannten, hierher gehörigen Werken:

74. **Schütze**, Harmonielehre. 2 Thlr.

Auch ist dieses Werk mit besonderer Beachtung der Grundsätze einer bildenden Unterrichtsweise gearbeitet.

Weniger elementarisch, aber tiefer in die Musik einführend, ist:

75. **Gebhardi**, Generalbaßschule.

Ich möchte rathen, mit Schütze anzufangen, weiterhin aber beide Werke neben einander zu gebrauchen, was recht gut geht, und endlich in den von Schütze nicht behandelten Gebieten der Tonkunst von Gebhardi sich weiter leiten zu lassen.

Sehr brauchbar ist gewiß auch:

76. **Schärtlich**, Harmonielehre.

wovon bis jetzt zwei Abtheilungen erschienen sind, — das Werk eines seit vielen Jahren in diesem Gegenstande mit Erfolg unterrichtenden Mannes.

Fünfte Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Erfinden von Zwischenspielen. Viola. Cello.

1. Klavier. a) Fingerübungen. b) Anfang mit:

77. **Cramer**, 42 Etuden. Zwei Lieferungen. à 2 Thlr.

c) Fortgesetztes Einüben Haydn'scher und Mozart'scher Sachen, wozu auch Sonaten von Clementi kommen mögen. Neuere, den Kräften angemessene Sachen werden sich zwanglos anschließen. Ganz vortrefflich sind:

78. **Hummel**, Bagatelles. Op. 107. 1 Thlr. 16 gGr.

d) Für das Spielen vom Blatte empfehle ich:

79. **Haydn**, Sinfonien, arrangirt zu 4 Händen von **Diem**. Leipzig. (Eine andere Bearbeitung erscheint jetzt in Berlin bei Challier.)

80. **Mozart**, Sinfonien, arrangirt zu 4 Händen. Nr. 1—5.

81. **Beethoven**, Sinfonien, desgleichen. Nr. 1.

2. Gesang. a) Studien:

82. **Schneider**, Solfeggien in allen Tonarten für Sopran oder Tenor, mit Pianoforte. 2 Thlr.

83. Singübungen des Conservatoriums in Paris. 4tes Heft, für Bariton und Baß. 16 gGr.

b) Besondere Treffübungen dürften von jetzt an unnöthig sein. Dagegen möge das Notiren viel geübt werden. c) Gesänge mit Pianoforte.

84. **Beethoven**, 6 Lieder von **Gellert**. 16 gGr. (Ganz besonders zu beachten.)

85. **Löwe**, 5 geistliche Gesänge.

Wohl zu merken ist, daß junge Tenorstimmen, wenn sie übermäßig angestrengt werden, wozu namentlich der Männerchor leicht Anlaß giebt, leicht für immer verdorben werden.

3. Geigen. Zunächst möchte in das zweite Heft der Studien von Benda überzugehen und in den Spohr'schen Uebungen fortzufahren sein.

Auch wird Nr. 28. oben noch Beschäftigung genug bieten. Ferner sind für gegenwärtige Stufe geeignet:

86. **Bruni**, Studien.

87. **Jansa**, 6 Duos. Op. 47. 1. 12 gGr. 2. 12 gGr.

88. **Fodor**, 6 Duos. Op. 12. 2 Thlr. (Schon ziemlich schwierig.)

Es fehlt übrigens nicht an andern brauchbaren Duetten, die man aus jeder ordentlichen Leihanstalt beziehen kann. — Für Pianoforte, Violine und Cello haben wir in:

89. **Haydn**, Sonaten. Op. 40., 50., 72., 82.

einen trefflichen Schatz, der jetzt dem Schüler theilweise schon zugänglich sein dürfte. Dasselbe gilt auch von:

90. **Haydn's** und **Mozart's** Sonaten für Pianoforte und Violine.

Zur Erlernung der Viola benutze man:

91. **Fröhlich**, Viola-Schule.

Wo mehrere, bis hierher vorgedrungene junge Leute zusammen sind, da mögen Einige anstatt zur Viola sogleich zum Cello greifen, mit Benutzung von:

92. **Fröhlich**, Cello-Schule.

93. **Dotzauer**, Uebungen. (Das neueste Werk dieses Meisters.)

94. **Dotzauer**, 12 Pièces faciles p. 2 Violoncelles. Op. 52.

und dann können Quartetts theils streng eingeübt, theils vom Blatte gespielt werden. Es ist aber hier nur von Sinfonien, Ouvertüren u. dgl., die für Quartett arrangirt sind, die Rede. Für diesen Zweck führe ich an:

95. **Haydn**, Sinfon. in D-dur. 1 Thlr. 12 gGr.

96. **Mozart**, Sinfon. in C. 1 Thlr. 12 gGr.

97. **Mozart**, 6 Ouvertüren.

98. **Beethoven**, Sinfon. Nr. 1.

Diese Quartettübungen mögen beiläufig auch den Schullehrervereinen empfohlen sein. Manche Sachen, wie z. B. gleich Nr. 97, sind für Pianoforte zu 4 Händen und auch für Quartett zu haben, und man kann sie auf beide Arten zugleich ausführen lassen. Die kleinen Uebelstände, die sich bei einer strengen Prüfung dieses Verfahrens herausstellen, verschwinden gegen das Uebende und Erfreuende, welches mit demselben unzweifelhaft verbunden ist.

4. Orgelspiel. Der Lernende übt sich nun stark im Bilden, Erfinden von Zwischenspielen, auf dem Papiere und am Instrumente. Dies ist der Anfang auf dem Gebiete des Erfindens, auf dem von jetzt an immerwährend wenigstens etwas gethan werden muß. Zum Studium der Zwischenspiele dienen unter Andern:

99. **Zschiesche**, Zwischenspiele zu den gangbarsten Chorälen des **Kühnau**'schen Choralbuchs. (Gut.)

100. **Piening**, Anleitung ꝛc. Altona, bei Aue. (Recht gut.)

101. **Schmachtenberg**, Zwischenspiele. 2. Sammlung. 10 gGr. (Gut.)

Im Uebrigen geht das Einüben und Auswendiglernen von Orgelstücken seinen Gang. Sebastian Bach'sche Sachen sind hier noch nicht am Orte. Dagegen mögen nun schon aus folgendem, trefflichen Werke:

102. **Rink**, Vorſpiele zu den gebräuchlichſten Chorälen der evangeliſchen Kirche. Eſſen, bei **Bädeker**, 1833. 3 Thle. 12 gGr. (Ein Nachtrag dazu: Dreißig Choräle mit Präludien und Zwiſchenſpielen von **Rink**. Ebendaſelbſt, 1836. 1 Thlr.)

die leichteſten Nummern geſpielt werden. Wichtig zum Verſtändniß dieſes Werkes iſt:

103. **Matzky**, Ueber **Rink's** Präludien. Ebendaſelbſt, 1834. 10 gGr.

die zugleich einen allgemeineren Werth für Auffaſſung von Orgel-Kompoſitionen hat und ſehr faßlich geſchrieben iſt. Ueberhaupt kann von dieſer Stufe an der Lernende Dieſes und Jenes über Muſik leſen. Folgende Schriften eignen ſich ganz oder theilweiſe dazu:

104. **Hientzſch**, Eutonia.

105. **Kocher**, Tonkunſt in der Kirche.

106. **Heinroth**, eine Schrift über Orgelſpiel, Kirchenmuſik ꝛc. ꝛc.

107. **Becker**, eine Schrift über Orgelſpiel.

108. **Keßler**, der muſikaliſche Kirchendienſt.

Von Orgelſachen mögen noch angeführt werden:

109. **Kühnſtädt**, Fugen und Vorſpiele. Op. 19. 1 fl.

110. **Karow**, Sammlung von Vorſpielen.

111. Muſeum für die Orgel. 3 Jahrgänge. Meißen.

112. Orgel-Journal. 3—4 Jahrgänge. Mannheim.

} Reichhaltige Sammlungen.

5. **Harmonielehre.** Was für ein Weg auch bisher eingeſchlagen worden ſein mag, ſo müſſen doch auf dieſer Stufe viele Choräle nach bezifferten Bäſſen ausgeſetzt werden, — eine alte, wohl in Ehren zu haltende Uebung. Eine Zeitlang ſind Choräle mit ganz einfachen Bäſſen zu bearbeiten, wie ſie z. B. in den für dieſe Uebung ſehr geeigneten Choralbüchern von

113. **Gebhardi**, 1 Thlr. 12 gGr.

114. **Geißler**, 1 Thlr. 12 gGr.?

vorkommen. Künſtlichere Bäſſe mögen alsdann folgen.

115. **Umbreit**, Choräle mit veränderten Bäſſen.

Rink, in ſeinem:

116. Choralfreunde. 5 Jahrgänge. à 1 Thlr.

der bereits in ſo Vieler Händen iſt, daß er kaum einer Empfehlung bedarf, giebt auch ausgeſetzte Choräle mit künſtlichen Bäſſen. Man ſchreibe die Melodie und den ſignirten Baß ab, füge die Mittelſtimmen hinzu und vergleiche alsdann die Arbeit mit der des Meiſters.

Sechste Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Choralspiel nach Signaturen. Freies Präludiren. Orgelbau.

1. Klavier. a) Den Cramer'schen Etüden könnten folgen oder zur Seite gehen:

117. **Bertini**, Etudes. Op. 66.

b) In Hinsicht auf freie Kompositionen wäre das Spielen Mozart'scher, Haydn'scher, Cramer'scher und Clementi'scher Werke, wozu noch Dussek'sche kommen könnten, zwar fortzusetzen; dabei müßte aber nun auch ein Anfang mit Beethoven gemacht werden, wozu natürlich die Sachen aus seiner frühern Zeit mehr geeignet sind, als die aus der letzteren, also etwa vor der Hand nur:

118. **Beethoven**, Op. 6., 16., 18., 6 Pièces (Menuetti), Op. 34. und von den zu vier Händen arrangirten Sachen das Septett, die ersten Trio's, auch wohl die zweite Sinfonie.

Zum Spielen vom Blatte mögen die leichteren Sachen von Kalkbrenner, Moscheles, Ries, Czerny, Hünten ꝛc. ꝛc. dienen.

2. Gesang.

119. **Schnyder von Wartensee**, geistliche Gesänge von **Novalis**. (Sehr schön.)

120. **Löwe**, Balladen (wenigstens die leichteren).

Uebrigens mag jetzt immerhin der Anfang mit dem Durchgehen von Klavierauszügen und dem Singen der Stimme angemessener Tenor- und Baßarien gemacht werden. Es wird nicht nöthig sein, die Wahl der Klavierauszüge ängstlich zu regeln; nur mögen sämmtliche neuere Opern wegbleiben; und was alte Sachen betrifft, so rathe ich, erstlich nicht über Händel hinauszugehen und zweitens von Sebastian Bach sich noch fern zu halten. Nur der Vollständigkeit halber führe ich an:

121. **Haydn**, Schöpfung. 3 Thlr.
122. **Derselbe**, Jahreszeiten. 5 Thlr.
123. **Mozart**, Lob der Freundschaft. 1 Thlr.
124. **Schicht**, Ende des Gerechten. 5 Thlr.
125. **Neukom**, Ostermorgen. 2 Thlr.
126. **Traun**, Tod Jesu. 2 Thlr.

3. Geigen. Vordringen in Spohr. Bei sehr guten Fortschritten könnte sich der Lernende wohl auch an:

127. **Florillo**, Etude, formant 36 Caprices. Op. 3.

wagen. — Spielen vieler Duetts. — Fortsetzung der Quartett-Uebungen.

4. Orgelspiel. Vor allen Dingen ist jetzt darauf hinzuarbeiten, daß man den Choral nach Signaturen möglichst fehlerfrei spielen lerne

und zwar mit Hinzufügung zweckmäßiger Zwischenspiele. Ferner übe sich der Lernende fleißig, kleine Vorspiele auf der Orgel oder am Klaviere selbst zu erfinden, immer sich die Muster vergegenwärtigend, die er nun schon seit geraumer Zeit vor sich hat. Das Aufschreiben derartiger eigener Erfindungen folgt später erst. Dabei werden aber fortwährend allerlei Orgelsachen von guten Meistern theils fest eingeübt, theils am Klavier durchgegangen. Man achte auf:

128. Alle Sachen von **Rink**, und
129. „ „ „ **Hesse**, benutze auch
130. **Becker** und **Ritter**, Orgelarchiv. 4 Hefte. (Neben neueren Stücken eine Auswahl sehr guter Sachen aus der älteren Zeit, mit welchen sich nun der Lernende immer mehr bekannt machen soll, enthaltend.)

Den meisten Schülern möchte auch erst auf dieser Stufe

131. **Marx**, Choral- und Orgelbuch.

seinem innersten Wesen nach recht zugänglich sein.

5. Harmonielehre. Welche Fortschritte auch hier gemacht sein mögen, so möchte es doch nun jedenfalls am Orte sein, zu vielen Chorälen selbst den Baß und die Mittelstimmen zu setzen. Auch kann mit zwei-, drei-, auch wohl vierstimmiger Figurirung von Chorälen ein Anfang gemacht werden, wozu Gebhardi treffliche Anleitung giebt und Rink im „Choralfreunde" viele Muster liefert.

6. Endlich würde nun das Studium des Orgelbaues nicht länger zu verschieben, auch die Bekanntwerdung des Lernenden mit dem Mechanismus der gewöhnlichen Blasinstrumente zu bewirken sein. Für Orgelbau empfehlen sich die Schriften von

132. **Schlimbach.**
133. **Werner.**
134. **Gröstdt.**

Was die Blasinstrumente betrifft, so wende man sich an einen praktischen Mann (Stadtmusikus, Regiments-Musikmeister ꝛc. ꝛc.); da geht man am sichersten. Viel Gutes über sämmtliche musikalische Instrumente ist übrigens zu lesen in:

135. **W. Schneider**, Beschreibung der musikalischen Instrumente ꝛc.

Die Fortsetzung der auf der vorigen Stufe begonnenen musikalischen Lectüre versteht sich von selbst.

136. **Türk**, Pflichten des Organisten.
137. **Rochlitz**, für Freunde der Tonkunst.
138. **Dittersdorf**, Lebensbeschreibung, von ihm selbst verfaßt.
139. **Griesinger**, biographische Notizen über Haydn.

Viele Artikel in:

140. **Schilling**, Universallexicon der Tonkunst.

Siebente Stufe.

Fortsetzung des Vorigen. Schriftliches Komponiren.

1. Klavier. Ernstes Studium von:

141. **Sebastian Bach**, das wohltemperirte Klavier.

2. Gesang. Theils verbunden mit dem Studium Händel'scher und Sebastian Bach'scher Werke, theils den Neuern, namentlich dem genialen Löwe, sich zuwendend. Besondere Stimmübungen finden nicht statt.

3. Geigen. Wo möglich Mitwirkung bei einem eigentlichen Quartett. Fortsetzung der Etüden.

142. **Kreutzer**, 40 Etudes. 1 Thlr. 8 gGr.

4. Orgelspiel. Fortgesetzte Uebung im Vortrage des Chorals mit Präludium und Zwischenspielen. Schriftliches Ausarbeiten vieler Präludien. Außerdem vorzugsweise Sachen von Seb. Bach.

143. **Sebastian Bach**, Choral-Vorspiele. 1 — 4. Heft. à 16 gGr.

144. „ „ praktische Orgelschule. 3 Thlr.

145. „ „ Noch wenig bekannte Orgelkompositionen, herausgegeben von **Marx**. Heft 1. 2. 3. à 18 gGr.

5. Die Harmonielehre ist schon auf den vorigen Stufen allmählig in die Kompositionslehre übergegangen. Auf diese Stufe gehören nun: Fortgesetztes Bearbeiten von Chorälen auf jede mögliche Weise; dann Fuge und Kanon; Orgelpräludien. Mit vielem Nutzen dürfte jetzt auch studirt werden:

146. **Weber**, Theorie der Tonsetzkunst.

Ganz besonders aber mache ich noch aufmerksam auf:

147. **Marx**, musikalische Kompositionslehre, praktisch-theoretisch. Erster Band. 1837. 3 Thlr.

6. Fortsetzung der Lectüre, Studien zur Geschichte.

148. **Nissen**, Mozart's Biographie.

149. **Fink**, erste Wanderung der ältesten Tonkunst. Mit 8 Kupfertaf. Essen, bei Bädeker, 1831. 1 Thlr. 16 gGr.

Achte Stufe.

Freie Studien. Geschichte. Aesthetik.

Fortbildung der Technik. Partiturenstudium, in die alte Zeit hinauf-, in die neue herabgehend, immer aber sich zu S. Bach, Händel, Haydn, Mozart, Beethoven zurückwendend. Freie Komposition.

150. Von Winterfeld, Joh. Gabrieli.
151. Kiesewetter, Geschichte.
152. Nägeli, Vorlesungen.
153. Thibaut, Reinheit der Tonkunst.
154. Hand, Aesthetik der Tonkunst.
155. Allgemeine musikalische Zeitung. Leipzig.
156. Neue Zeitschrift für Musik. Daselbst.
157. Weitzmann, Iris.
158. Cäcilia.
159. Schilling, Aesthetik der Tonkunst. (Angekündigt.)

VII.

Der Unterricht im Zeichnen.

„Durch die Ausbildung der Anlagen zum Bilden und Formen wird Sinn für Schönheit, Anmuth, Lebensform und Ebenmaaß gewonnen. . .“

Harniſch.

„Die Wichtigkeit des Zeichenunterrichts für die Elementarſchule verkennt derjenige nicht, welcher ſie als eine Bildungsanſtalt für's Leben aufgefaßt hat.“

Dieſterweg.

I.

Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Zeichenunterrichts.

Wie beim Unterricht im Singen, ſo ſoll auch hier nur in einigen Hauptzügen auf die Bedeutſamkeit des Gegenſtandes hingewieſen werden.

1. Der Zeichenunterricht bildet die Anlage aus, Formen aufzufaſſen, darzuſtellen und zu erfinden. Wenn nun auch in keines Gegenſtandes Form etwas läge, was den Schönheitsſinn anſpräche, ſo würde dennoch die Ausbildung jener Anlage von großer Wichtigkeit ſein. Erſtlich weil die Kenntniß deſſen, was Gott geſchaffen und deſſen, was der Menſch gemacht hat, zum großen Theil darauf beruht, daß die Form der Dinge aufgefaßt werde. Iſt doch die Form einer der wichtigſten Erſcheinungsweiſen der Körperwelt! Daß aber die Kenntniß der Schöpfung von Wichtigkeit

sei, wer wollte das bezweifeln? Wenn der liebe Gott seine Werke so mannigfach gebildet, und wenn er uns das Vermögen gegeben hat, uns dieser Bildungen bewußt zu werden, so wird er wohl auch gewollt haben, daß wir nicht blind durch die Welt gehen. — Und daß nicht nur für die Naturformen das Auge des Kindes aufgethan werde, sondern auch für die Formen der Kunstwelt, damit nicht nur bald eine Pflanzenform, bald eine Thiergestalt, bald der Lauf eines Flusses, der Zug eines Gebirges, sondern eben so die Bauart eines Hauses, die Construction einer Maschine, der Plan einer Stadt u. s. w. seine Aufmerksamkeit fesseln, das müssen wir ebenfalls für hochwichtig erklären. Es giebt keine harmonische Menschenbildung ohne Entwickelung des Formensinnes.

Muß denn aber das Auge für die Formen der Natur und der Kunstwelt nothwendiger Weise durch das Zeichnen geöffnet werden? — Nothwendiger Weise allerdings nicht, aber es ist gewiß, daß wer eine Stunde zeichnet, mehr für seine Anschauungskraft gewinnt, als wer zehn Stunden blos sieht. *)

Jedoch nicht blos darum, daß der Mensch sich dessen bewußt werde, was um ihn her ist, soll die Zeichenkraft entwickelt werden, sondern zweitens auch deshalb, weil die Praxis im Leben in zahllosen Fällen ein sicheres Auge und eine geübte Hand erfordert. Das ist so klar, daß es keiner Nachweisung bedarf.

2. Die Welt der Formen ist aber auch eine Welt des Schönen, und Ausbildung des Schönheitssinnes ist der Gewinn, den das Zeichnen, als Uebung des Schönen, gewährt. Von großer Wichtigkeit ist dieser Gewinn! Erstlich wegen der Freude am Schönen.

Schon das Anschauen des Schönen ist ein Quell der edelsten Genüsse. Für dieses Anschauen ist zwar jeder Mensch von Natur bis auf einen gewissen Punkt befähigt, aber auch eben nur bis auf einen gewissen Punkt. Unendlich viel entgeht Demjenigen, an dem für Ausbildung des Schönheitssinnes nichts durch Unterricht gethan wurde. Greifen wir zum Beweise das erste beste Beispiel aus dem Leben heraus. Ein Handwerksbursch wandert durch eine alte Stadt, durch Breslau, Köln, Mainz, Nürnberg. Stumpfsinnig zieht er zu dem einen Thore hinein, zu dem andern hinaus: ihm ist der Blick für das Schöne nie geöffnet worden; mechanisch Lesen, mechanisch

*) So läßt man beim geographischen Unterrichte Karten zeichnen, nicht blos damit das Bild des gezeichneten Landes oder Erdtheiles sich fester einpräge, sondern auch damit der Schüler jede andere Karte desto schärfer auffasse.

Schreiben, mechanisch Rechnen, die Giftpflanzen, die Hauptstädte von Europa, — das ist Alles, was er außer dem Katechismus in der Schule gelernt hat. Die Gebäude, an denen er vorüber geht, können weder für die Gegenwart sein Interesse erregen, noch werden sie ihm in der Erinnerung etwas Anderes sein, als Steinmassen, hoch in die Luft ragend, inwendig hohl, mit Thüren und Fenstern versehen, aller Orten einander gleich, hervorgegangen aus der Nothwendigkeit, sich vor Wind und Wetter, vor Dieben und Räubern zu sichern. — Ein anderer Handwerksgesell zieht durch dieselbe Stadt. Wie viel Schönes bietet sie seinem geweckten Kunstsinne dar! Stunden lang verweilt er mit dem lebhaftesten Antheil vor diesem, vor jenem Bauwerke, mit einer Fülle neuer Anschauungen befruchtet wandert er weiter, und noch in der spätesten Zeit gedenkt er mit Freuden dieser Eindrücke aus seiner Wanderzeit.

Gewährt schon das Anschauen des Schönen eine Fülle der reinsten Genüsse, wie viel mehr noch das Nachbilden oder gar das selbstkräftige Erzeugen desselben! Nicht immer sind es „Narrenhände", welche Tisch und Wände bemalen. Solche Malereien zeugen recht oft nur davon, daß im Kinde ein Trieb des Nachahmens, des Erfindens ist, der sich bei jeder Gelegenheit zu äußern sucht. Und diesem Triebe leistet eben der Zeichenunterricht Vorschub. Er entwickelt, steigert, veredelt die rohe Naturkraft. Fast alle Kinder zeichnen gern. Aeußert sich irgendwo das Gegentheil, so liegt die Schuld an der fehlerhaften Unterweisung, wenn nicht etwa ein anderes Talent, wie z. B. das für Musik, in so überwiegendem Maaß vorhanden ist, daß es den Knaben mit Gewalt nach einer anderen Bahn hintreibt. Gewiß ist es wichtig, dem heranwachsenden Geschlechte diese Freude am Nachbilden und Erfinden des Schönen nicht vorzuenthalten, damit dem Ernste des Lebens die Heiterkeit der Kunst entgegentrete, und die Sucht nach niederem Genusse ein Gegengewicht finde. *)

Daß endlich in unserer Zeit fast jeder Handwerker außer einem sicheren Auge und einer festen Hand auch eines wenigstens einigermaßen entwickelten Kunstsinnes benöthigt sei, um sein Geschäft mit Erfolg zu betreiben, das bedarf kaum einer Andeutung. Der erste Blick in unsere so hoch gesteigerte Gewerbsthätigkeit bestätigt solches.

*) „Hunderte, welche ein geöffnetes Museum besuchen, können nicht gleichzeitig im Branntweinhause sitzen und werden bald fühlen, daß ein Gegensatz obwaltet zwischen Menschen, welche die Kunst zu Halbgöttern erhebt, und Menschengestalten, welche der Branntwein zum Vieh erniedrigt. —"

England, im Jahre 1835, von Fr. v. Raumer.

3. An andern Orten meint man, daß es an Zeit fehle. Es würde aber dieselbe leicht gewonnen sein, wenn man nicht glaubte, das Schönschreiben selbst in der Oberklasse in einer großen Anzahl von besondern Stunden endlos fortüben zu müssen. Uebrigens könnte auch oft auf andere Art Zeit für das Zeichnen erspart werden. Es fragt sich, was für den Knaben wichtiger sei, die Namen der asiatischen Flüsse oder die Fertigkeit ein Quadrat zu zeichnen, die Kenntniß der Regula septem oder novem, oder die Befähigung, eine geschmackvolle Arbeit in Holz, Pappe, Stein, Metall ꝛc. von einer geschmacklosen zu unterscheiden, u. s. w.

Von hundert Schulen, die nicht zeichnen, könnten's vielleicht fünfzig: sie sollten's daher auch.

II.

Einiges vom Zeichnen an sich.

Man unterscheidet mancherlei Arten des Zeichnens. Die bemerkenswerthesten sind:

1. Freies Handzeichnen, im Gegensatze des Zeichnens mit Zirkel, Lineal und andern Instrumenten. Das letztere pflegt man geometrisches oder mathematisches Zeichnen, oder auch Reißen, zu nennen. Die dritte dieser Benennungen werde ich ausschließlich gebrauchen, und den Ausdruck „geometrisches Zeichnen" nur in dem Sinne nehmen, den er unter Nr. 3. hat.

2. Das Linearzeichnen, welches blos die Umrisse der Gegenstände nachbildet, im Gegensatze des Figurenzeichnens, wo die Flächen ausschattirt werden.

3. Das geometrische Zeichnen, im Gegensatze des perspectivischen. Jenes stellt die Gegenstände so dar, wie sie ihren Größenverhältnissen nach wirklich sind, diese so, wie sie gesehen werden. Die geometrische Darstellung einer Seitenfläche eines Körpers heißt Aufriß, die der Grundfläche Grundriß. Manche nennen das geometrische Zeichnen auch ebenes Zeichnen.

4. Das Ab- und das Nachzeichnen, im Gegensatze des Erfindens. Das Abzeichnen ist unmittelbares Nachbilden der Natur, Naturzeichnen, und macht wieder den Gegensatz vom Nachzeichnen oder Kopiren, welches in der Nachbildung einer schon vorhandenen Zeichnung besteht.

5. Das Real-Zeichnen, bei dem man es nur mit solchen Formen zu thun hat, die in der Körperwelt wirklich vorhanden sind, im Gegensatze des Zeichnens freier Gebilde. (Allerlei Verzierungen, Zusammenstellungen aus mathematischen Figuren ꝛc.)

6. Das Elementarzeichnen, beschränkt auf Linien, Winkel und geometrische Figuren, im Gegensatze alles übrigen Zeichnens.

7. Das pädagogische Zeichnen, worunter man das zu verstehen pflegt, was Jeder im Volke für den Zweck harmonischer Bildung seiner Kräfte zu lernen nöthig hat, im Gegensatze des Kunstzeichnens.

Es werden übrigens die hier genannten Arten des Zeichnens keineswegs von Allen auf gleiche Weise unterschieden. Schwankend ist z. B. die Bedeutung der Ausdrücke Linear- und Figurzeichnung; ferner begreifen Manche unter Elementarzeichnen dasjenige, was hier unter dem Namen des pädagogischen Zeichnens angeführt ist, während sie diesen Namen mehr in Bezug auf Methode gebrauchen u. s. w.

III.

Hauptzüge der neuern Geschichte des Zeichenunterrichts.

Wir können, so wie beim Gesangwesen, mehrere Haupt- und Nebenperioden unterscheiden.

Die erste Hauptperiode

liegt über vierzig Jahre vor unserer Zeit. In gewöhnlichen Volksschulen wurde damals gar nicht gezeichnet; privatim zeichneten jedoch viele Kinder. Man ließ fast ausschließlich kopiren, und zwar in den meisten Fällen so, daß von einer elementarischen Führung des Schülers keine Rede war. Dies ist das Charakteristische jener Periode. Wollen wir das damalige Verfahren näher kennen lernen, so dürfen wir nur zusehen, wie es Diejenigen, welche zwar dem Leibe nach unter uns leben, dem Geiste nach aber in jene erste Kopirzeit gehören, treiben. Einige von ihnen verwenden kaum zwei oder drei Stunden auf das Ueben gerader und krummer Linien, und alsdann schreiten sie sogleich zu allerlei ganzen, schattirten Figuren vor. Heute wird ein Hund gezeichnet, morgen eine Landschaft, übermorgen ein menschlich Antlitz u. s. w. Der Schüler hilft sich, so gut er kann;

das Meiste mißlingt aber. Was gar zu schlecht ausgefallen ist, löscht der Lehrer weg und macht es selber, und auf diese Weise ist er während der ganzen Stunde anhaltend beschäftigt.

So ganz ungründlich verfahren jedoch nur Wenige. Groß aber ist die Zahl derer, die nur um eine Stufe höher stehen. Diese sagen zwar: „Man muß vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von den Theilen zum Ganzen fortschreiten", — allein sie verkennen das Wesen des Einfachen und fangen also mit dem Zeichnen von Augen, Nasen, Ohren ꝛc. an, um so allmählig Köpfe zusammenzusetzen; ebenso lassen sie aus einzelnen Felsen, Häusern, Bäumen ꝛc. Landschaften entstehen, u. s. w. Auch bei diesem Verfahren liefern Schüler, die nicht große Talente besitzen, in der Regel höchst unvollkommene Arbeiten, und der Lehrer macht ebenfalls die Hälfte der Zeichnung in der Regel selbst.

So treiben's viele unserer Kopirmeister, so trieben's die Meisten der ersten Hauptperiode. Die Erfolge, welche jene Periode aufzuweisen hatte, waren dieselben, welche die bezeichnete Kopirmethode heute hat: Sehr fähige Schüler brechen sich ihre Bahn und kommen wohl, wenn auch auf Umwegen, zu etwas Rechtem. Die große Zahl der Minderfähigen zeichnet Jahre lang um Nichts und wieder Nichts.

Aber schon Rousseau und Basedow führten mittelbar oder unmittelbar eine Umgestaltung des Zeichenunterrichtes herbei. Es kam

die erste Uebergangsperiode.

„Man begriff die Nothwendigkeit, vorerst Auge und Hand an den einfachsten Gegenständen zu üben, ehe man Dinge aufzeichnen ließ, zu deren richtiger Ausführung diese Freiheit und Sicherheit nothwendig war." (Soldan, in einer weiterhin anzuführenden Schrift.) Jedoch die Uebung des Auges und der Hand wurde in der Regel nicht vermittelst der wahren Elementarformen, der geometrischen Figuren, erstrebt, oder, wenn Einige diesen Weg einschlugen, so wurde er doch selten weit genug verfolgt. *) Ein merkwürdiges Buch über den Un-

*) Auch hierzu finden sich in unserer Zeit noch Beispiele. Ich führe nur die „Vierundzwanzig Vorlegeblätter zum Nachzeichnen für Knaben und Mädchen, von Adolph Rosmäsler" an. Nr. 1. dieser Blätter enthält Folgendes: eine senkrechte, eine wagerechte und eine schräge Linie — eine höchst unbestimmte krumme Linie, die kein Kind genau nachzeichnen kann — (steht sie vielleicht nur als Beispiel einer fehlerhaften Nachbildung der dritten geraden da? ich weiß es nicht) — einen Kreis (!!) — ein Oval — eine Schlangenlinie — eine Schneckenlinie; auf Nr. 2. und 3. finden sich Winkel, Dreiecke, Vierecke, ein Kreis und zwei Ellypsen. Von Nr. 4. an erscheinen nun bis zu Ende wirkliche Gegenstände und zwar zuerst ein perspectivisch gezeichneter Würfel mit

terricht im Zeichnen und Malen schrieb in dieser Zeit Frau von Genlis.

Nach diesem Buche sollte der Schüler viele Monate hindurch gar nicht selbst zeichnen, sondern, bis das Augenmaaß gebildet wäre, bloß den Lehrer zeichnen sehen, und das absichtlich, bald falsch, bald richtig Gezeichnete beurtheilen, während zugleich durch immer wiederholtes Anschauen guter Bilder sein Geschmack gebildet würde. Abgesehen von der Ungeduld, welche bei diesem Verfahren den Schüler leicht ergreifen könnte, wäre dasselbe nicht übel gewesen, wenn nicht der Anfang sogleich mit dem menschlichen Auge (!) gemacht worden wäre.

Da kam die Pestalozzische Zeit, die Zeit der intensiven Bildung, die Zeit der heuristischen Methode. Und mit dieser Zeit trat für den Zeichenunterricht

die zweite Hauptperiode

ein. Jedermann im Volke soll zeichnen lernen, wurde nun entschieden ausgesprochen; denn man erkannte, daß es ohne Entwickelung der Zeichenkraft keine harmonische Menschenbildung gebe. Aber es sollte auch wirklich die Kraft, die selbstthätige, freie, schaffende gebildet werden. Darum stellten die Pestalozzianer folgende Hauptgrundsätze auf:

1) Die Ausbildung der Zeichenkraft muß an den Elementen der Form beginnen und lückenlos fortgeführt werden.
2) Die Elemente der Form sind nicht von außen zu geben; denn sie können aus dem Menschen entwickelt werden.

---

so geringer Verkürzung der hintern Kanten, daß dieselbe zuverlässig dem Auge jedes Anfängers entgehen wird; dasselbe gilt von dem auf diesem Blatte vorkommenden Spiegel und von dem Fußbänkchen. Und die krummen Linien stehen zwar auf Nr. 4. größtentheils noch unter dem Schutze von geraden, auf Nr. 5. aber erscheinen sie schon ganz frei, während sie doch nichts weniger als gleichmäßig gekrümmte, leicht aufzufassende Bogenstücke sind. Unter zehn Anfängern werden neun das auf diesem Blatte unter M gegebene Beil höchst unrichtig copiren, so leicht es auch aussieht. Bei den meisten, auf den folgenden Blättern vorkommenden Sachen findet dasselbe statt; sie sind scheinbar sehr leicht, nichts desto weniger aber für ungeübte Augen und Hände viel zu schwer.

Uebrigens soll hiermit die Brauchbarkeit dieser Sammlung für weiter geförderte Schüler nicht geleugnet werden, und zwar um so weniger, da die letzten Blätter künstlerisch frei zusammengestellte Gruppen von Werkzeugen, Waffen, Ackergeräthen ꝛc. ꝛc. enthalten, welche zur Bildung des Schönheitssinnes und zur Belebung der Erfindungskraft recht passend sind.

3) Während an Strichen, Winkeln und mathematischen Figuren Auge und Hand geübt werden, ist zugleich der Schönheitssinn des Kindes zu wecken und zu bilden.

4) Es darf aber derselbe durch nichts von außen Gegebenes in seiner Entfaltung beschränkt werden. Daher bleibt alles Copiren, so wie auch das Zeichnen nach der Natur, von der eigentlichen Elementarbildung ausgeschlossen. Das Kind soll aus mathematischen Figuren selbstkräftig durch Zusammenstellung und Verzierung schöne Gebilde erzeugen.

5) Erst wenn die Elementarbildung auf diese Weise vollendet ist, werde zum Copiren, vorzugsweise aber zum Zeichnen nach der Natur vorgeschritten!

Diese Ideen fanden anfänglich bei Vielen, welche von der großen, durch Pestalozzi erregten Bewegung im Unterrichtswesen überhaupt ergriffen wurden, eine freudige Zustimmung. Mit großer Begeisterung ging man an ihre Ausführung, und so kam es denn, daß manche Schüler in Hinsicht auf Sicherheit in der Zeichnung der schwierigsten mathematischen Figuren in der That Erstaunenswerthes leisteten; auch fehlte es nirgends an Kindern, welche sich durch Erfindung schöner Zusammenstellungen der Figuren auszeichneten.

Das Hauptwerk über diese Methode des Zeichnenunterrichts ist von

Joseph Schmid.

Es führt den Titel:

Die Elemente des Zeichnens, nach Pestalozzischen Grundsätzen bearbeitet von **Joseph Schmid**, einem Zöglinge und Lehrer am Pestalozzischen Institute zu Ifferten. Bern, 1809. (Heidelberg, bei Mohr. (20 gGr.).

Eine neuere, größtentheils in demselben Sinne verfaßte Schrift, gleichsam ein verspäteter Schmetterling aus der Pestalozzischen Frühlingszeit, ist:

Die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutungen für methodische Belehrung der geometrischen und perspektivischen Darstellung der Grundformen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen bearbeitet von **G. A. Tobler.** Mit 12 Steindrucktafeln. Burgdorf, bei C. Langlois. 1836. (1 Thlr. 6 gGr.)

Ein an sich sehr tüchtiges Werk.

Mit den Bestrebungen der ersten Pestalozzianer war jedoch die Sache des Zeichnenunterricht keineswegs abgeschlossen. Bald trat, indem sich allerlei abweichende Ansichten geltend machten,

die zweite Uebergangsperiode

ein, die hier ebenfalls kurz zu charakteriſiren iſt:

1. Einige meinten, man müſſe der Erfindungskraft der Kinder für das Zuſammenſtellen ſchöner Gebilde aus mathematiſchen Figuren von außen zu Hülfe kommen, indem man ihnen viele Muſtergebilde dieſer Art zur Anſchauung vorlege. Dies gab Anlaß zum Erſcheinen ganzer Sammlungen ſolcher Gebilde, wovon ich hier nur die von Korff und die (allerdings ſpäter herausgegebene) von Robolsky und Schiele (Halle, bei Anton) anführe. Auch Stein, in dem ziemlich weit verbreiteten Werke:

Formenlehre in Verbindung mit dem Elementarzeichnen. Züllichau, bei Darnemann (Hinrichs, in Leipzig. 18 Sgr.).

iſt der Anſicht, daß man die Phantaſie des Schülers von außen her befruchten müſſe.

2. Andere meinten, es ſei überhaupt nicht wohlgethan, von vorn herein die Erfindungskraft des Schülers in Anſpruch zu nehmen, oder auch ſpäter dieſelbe ſich in einer Unzahl willkührlicher Geſtaltungen erſchöpfen zu laſſen; man müſſe zu Anfang allerdings die mathematiſchen Figuren ſehr anhaltend üben; was aber die Verzierungen und Zuſammenſtellungen derſelben betreffe, ſo ſei das Kind eine geraume Zeit hindurch nicht ſowohl zum Erfinden, als vielmehr bloß zum Nachzeichnen derſelben anzuleiten; viel ſpäter erſt, wenn der Schönheitsſinn bereits vielfach belebt ſei, möge das Erfinden eintreten. Das wichtigſte nach dieſer Anſicht gearbeitete Werk iſt:

Zeichnungslehre von **Ramſauer**. Stuttgart und Tübingen, Cottaſche Buchhandlung, 1820. (1 Thlr. 16 gGr.)

Das Ganze zerfällt in zwei Theile. Der erſte Theil enthält im erſten Abſchnitte: I. Gymnaſtiſche oder mechaniſche Vorübungen. II. Uebungen, welche die Bildung des Augenmaßes beſonders bezwecken. (Gleichlaufende Linien, Linientheilung, Zeichnen von Linien nach beſtimmten Verhältniſſen u. ſ. w.) III. Das Bilden der einfachſten geradlinigen Formen. IV. Schwerere Uebungen zur Bildung des Augenmaßes. V. Das Zeichnen und Theilen einfacher krummliniger und gemiſchtliniger Formen. VI. Uebungen, durch die das Kind einerſeits beſonders reich an Formen, und andererſeits aufmerkſam wird auf alle charakteriſtiſche Gegenſtände der Natur und der Kunſt; im zweiten Abſchnitte: Bildung des Schönheitsſinnes in ſechs verſchiedenen Uebungen, unter denen auch „das freie Bilden geſchloſſener Figuren" vorkommt. Der zweite Theil behandelt in zwei Abſchnitten auf gar treffliche Weiſe die Perſpective, und zwar hat es der erſte Ab-

ſchnitt mit dem perſpectiviſchen Auffaſſen, der zweite mit dem perſpectiviſchen Darſtellen zu thun. -- So reich der Inhalt dieſes Werkes iſt, ſo trefflich iſt die Darſtellung, und ſo groß iſt der Einfluß, den es auf den Zeichenunterricht in einem weiten Kreiſe geübt hat.

3. Wieder Andere waren zu der Ueberzeugung gelangt, daß man neben dem Zeichnen der mathematiſchen Figuren und neben dem mehrerwähnten, durch Muſtergebilde zu unterſtützenden Erfindenlaſſen von vorn herein auch müſſe allerlei Formen wirklicher Dinge kopiren oder von Gegenſtänden abzeichnen laſſen, natürlich immer nur ſolche, die dem bereits erlangten Bildungsgrade der Hand und des Auges entſprächen. Viele traten dieſer Anſicht bei, — unter andern auch Lüben in Harniſch's „Volksſchullehrer" — und ſie iſt diejenige, der man bis auf den heutigen Tag in einer großen Anzahl von Schulen folgt.

4. Nach ſehr abweichenden Anſichten iſt endlich der Weg eingerichtet, der von

M. L. Lamotte

eingeſchlagen und in der Schrift:

Das Linearzeichnen und die Elemente der geometriſchen Zeichenkunſt. Von **M. L. Lamotte.** Nach dem Franzöſiſchen der dritten Ausgabe für deutſche Lehranſtalten bearbeitet von **C. J. Kauffmann**, erſtem Lehrer an der Realſchule zu Ludwigsburg. Mit 24 Kupfertafeln in Folio. Stuttgart, Balz'ſche Buchhandlung, 1835. 1 Thlr. 18 gGr. *)

dargelegt iſt.

Lamotte übt zuerſt die mathematiſchen Figuren mit der ganzen Strenge der erſten Peſtalozzianer durch, ohne daß eine Unterbrechung durch Copiren oder Erfinden ſtattfindet. Erfindungen werden überhaupt nicht gemacht. Alsdann tritt das Copiren ein, und zwar ſo, daß Anfangs der Zweck des Richtigzeichnens vorzugsweiſe verfolgt wird, während ſpäterhin auch der Schönheitsſinn durch die Beſchäftigung mit allerlei trefflich gewählten Muſterſtücken alter und neuer Zeit ausgebildet wird. In die Perſpective wird der Schüler nicht eingeführt, da ſie „außerhalb der Gränzen des gewöhnlichen Schulunterrichts liegt". Dagegen tritt, wenn das freie Handzeichnen bis auf einen gewiſſen Punkt gediehen iſt, das Arbeiten mit Zirkel und Lineal ein, denn „beide Zeichnungsarten verdienen mit gleicher Sorgfalt erlernt zu werden".

So bildete ſich die Peſtalozziſche Methode unter mancherlei Modificationen weiter fort. Eine ganz neue Zeit begann aber mit dem Auftreten von

*) Dieſe Schrift hätte in Hinſicht auf die Jahreszahl der Ueberſetzung auch in die dritte Uebergangsperiode geſtellt werden können.

Peter Schmid.

Zwar sind die Pestalozzischen Ideen gewiß nicht ohne Einfluß auf diesen ausgezeichneten und hochverdienten Mann gewesen, aber dennoch hat seine Methode so viel Eigenthümliches, daß wir sie als den Anfangspunkt

der dritten Hauptperiode

in der Geschichte des Zeichenunterrichts betrachten können.

Peter Schmid verwarf alle weitläufigen technischen Vorübungen, verwarf für den Elementarkreis das Copiren, *) verwarf das Erfinden, und fing damit an, womit man sonst aufhörte, mit der unmittelbaren Nachahmung der Natur; dies ist wenigstens das ursprünglichste Wesen seiner Methode, wenn auch später einige Modifikationen derselben eingetreten sind. Die Erfolge dieser Methode waren so unerhört, daß sie die Aufmerksamkeit der ganzen pädagogischen Welt auf sich zogen, und aus allen Gegenden eilten Zeichenlehrer herbei, um von dem Berliner Meister zu lernen. Ich deute hier das Wesentliche seines Verfahrens an:

1. Peter Schmid gebraucht zuerst als Unterrichtsmittel neunzehn verschiedene Körper, als Würfel, Säulen, Cylinder ꝛc. Dann folgen Gypsköpfe u. dgl.

2. Mittelst jener 19 Körper bildet er eine lückenlose Reihe von Aufgaben, von welchen die erste im Darstellen der Vorderfläche eines Würfels, die letzte im Aufzeichnen und Schattiren einer höchst schwierigen Gruppe besteht.

3. Diese Aufgabenreihe wird aber nach der Individualität jedes einzelnen Schülers besonders geordnet.

4. Mit eiserner Strenge wird der Schüler bei jeder Aufgabe so lange festgehalten, bis er sie genügend löset. Und nicht anders, als mit höchster Anstrengung seiner Kraft darf er arbeiten, wenn er es vermeiden will, ohne Weiteres fortgeschickt zu werden.

5. Aeußerlich geht es dabei sehr langsam, und der Anfänger bringt wohl mehrere Stunden zu, ehe das erste Quadrat fertig wird.

6. Aber die Erfahrung hat auch gelehrt, daß am Ende des Kursus der Lernende einen Grad von Geschick im Nachahmen der Natur besitzt, welche in gleicher Zeit durch eine andere Methode niemals erreicht wurde.

So ist denn der Kern der Schmid'schen Methode: das Zeichnen nach den Naturkörpern in lückenloser Folge, unter der

*) Zwar hat man Vorlegeblätter von P. Schmid, allein sie gehören seiner früheren Zeit an; späterhin hat er so viel ich weiß keinen, oder nur einen sehr beschränkten Gebrauch von ihnen gemacht.

Forderung abſoluter Vollkommenheit und der dadurch bedingten höchſten Anſpannung der Kraft.

Seine Werke ſind folgende:

1. Anleitung zur Zeichnenkunſt, beſonders für diejenigen, die ohne Lehrer daſſelbe erlernen u. ſ. w., als Einleitung zum Naturzeichnen. 2 Hefte. Zweite Ausgabe. Berlin, Nicolai'ſche Buchhandlung, 1826. (6 Thlr. 12 gGr.)
2. Das Naturzeichnen für den Schul- und Selbſtunterricht. Fortſetzung der Anleitung zur Zeichnenkunſt. 4 Bände, mit Kupfertafeln. Berlin, Nicolai'ſche Buchhandlung, 1828 — 1832. (6 Thlr. 12 gGr.)
3. Formenlehre, mit Anwendung auf Naturgegenſtände. Für den Schulunterricht. Berlin, Nicolai, 1833. (16 gGr.)
4. Die Linear-Perſpective für angehende Künſtler, zugleich für Schulen. Erſter Theil. Mit 25 Kupfertafeln. Berlin, Nicolai, 1834. (2 Thlr. 12 gGr.)
5. Plan, wie P. Schmid's Zeichnenmethode in allen Schulen mit Erfolg und faſt ohne Umſtände einzuführen iſt, oder: das Naturzeichnen für die allgemeinen Lehranſtalten. Mit ſechs Kupfern. Berlin, Nicolai'ſche Buchhandlung, 1835. (20 gGr.)

Was nun Gymnaſien, Seminare, höhere Bürgerſchulen, Gewerbſchulen ꝛc. ꝛc. betrifft, ſo hat in vielen dieſer Anſtalten der Zeichenunterricht durch Peter Schmid's unmittelbare oder mittelbare Schulen eine weſentliche Umgeſtaltung erfahren. Nicht ſo in den niederen Volksſchulen. Hier haben ſelbſt die begeiſtertſten und tüchtigſten von Peter Schmid's Jüngern ſeine Methode in ihrer urſprünglichen Reinheit nicht in Anwendung zu bringen vermocht. Denn erſtlich beſitzt äußerſt ſelten eine Schule den nöthigen Raum, um vor jedem einzelnen Kinde die Zeichenkörper gehörig aufſtellen zu können; zweitens fehlt es überall an Zeit, um, wenn auch die Räumlichkeit günſtig wäre, den ganzen Kurſus, ja nur den größeren Theil deſſelben, zu abſolviren, da Peter Schmid ſehr viel Privatübung fordert; drittens ſind denn doch nur ſolche Kinder, die zum mindeſten das zwölfte Jahr erreicht haben, und auch unter dieſen nur die talentvollen und kräftigen, der außerordentlichen, ausdauernden Anſtrengung, die Peter Schmid von ſeinen Schülern verlangt, fähig; viertens iſt es unmöglich, jeden Schüler einer zahlreichen Klaſſe ganz individuell zu leiten, während ſolches doch von Peter Schmid ſelbſt, der immer nur wenige Schüler um ſich verſammelt, geſchieht. *)

*) Man leſe nach, was Ramſauer hierüber in ſeiner Lebensbeſchreibung in Dieſterweg's „Pädagogiſchem Deutſchland" Band 1., Heft 1., S. 120 ſagt und vergleiche damit die Peter Schmid betreffenden Stellen in der oben erwähnten Schrift von Soldan.

Während nun bei der Unmöglichkeit, Peter Schmid's Methode in ihrer ganzen Strenge und Reinheit in die Volksschule einzuführen, manche die ganze Sache längst aufgegeben haben, so ist von Andern Dies und Jenes dafür geschehen, daß die Volksschule wenigstens einigen Gewinn aus den Bestrebungen des Meisters ziehe. — Namentlich hat das von Peter Schmid selbst vorgeschlagene Verfahren, nach welchem ganze Klassen nach einer und derselben Körpergruppe zeichnen, an mehreren Orten erfolgreiche Anwendung gefunden. Andere haben andere Versuche gemacht. Dagegen hat freilich auch die Zahl derer sehr zugenommen, welche meinen, für unsere Dorf- und niederen Stadtschulen bedürfe es der Perspektive gar nicht, ja für den Bedarf des praktischen Lebens sorge die Peter Schmid'sche Methode grade am wenigsten, insofern sie den Geschmack zu wenig bilde, die Erfindung nicht übe und das geometrische Zeichnen vernachlässige. Endlich giebt es Mehrere, welche einen Mittelweg einschlagen. In dieser Verschiedenheit der Ansichten und Bestrebungen liegt aber das Charakteristische der

dritten Uebergangsperiode,

und diese ist es, in der wir gegenwärtig uns befinden. Es sind namentlich drei Männer, deren hier gedacht werden muß: Francke, Soldan, Otto.

Mit vieler Liebe und unverkennbar großer Tüchtigkeit hat

Francke

für den Zweck, das Naturzeichnen der Volksschule zugänglich zu machen, gearbeitet. Wir besitzen von ihm folgendes Werk:

Methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen, zum Gebrauch in Elementarschulen und höheren Bildungsanstalten; auch zum Selbstunterricht in den Anfangsgründen des perspektivischen Zeichnens. Entworfen von **Karl Ludwig Francke**, Zeichenlehrer am Königlichen Seminar für Stadtschulen in Berlin. Nebst einem Vorworte von Dr. **F. A. W. Diesterweg**. Mit 12 Kupfertafeln. Berlin, (Schüppel) Förstner, 1833. (1 Thlr.)

Der in dieser Schrift vorgezeichnete Weg hat folgende Eigenthümlichkeiten:

1. Bevor der Schüler zum Zeichnen der Körper angeleitet wird, erhält er eine umfassende Vorbereitung, welche in einer „mit Nachdenken verbundenen Uebung der Hand und des Auges" besteht.

2. Diese Uebung aber wird ganz im Sinne der Pestalozzi'schen Schulen durch das Zeichnen der mathematischen Figuren bewirkt.

3. Zur Belebung dieses Zeichnens und Verhütung von Ueberdruß und Ermüdung werden:

a) damit die Anfänge der Formenlehre verbunden;
b) geschmackvolle Gebilde aus den mathematischen Figuren nachgezeichnet;
c) dergleichen vom Schüler selbst erfunden;
d) Vorderflächen von Thüren, Fenstern, Geräthen ꝛc. zum Nachzeichnen vorgezeichnet, auch vom Schüler unmittelbar abgezeichnet.

4. Alsdann beginnt das perspectivische Zeichnen. Hier waltet nun der Geist Peter Schmid's. Der wichtige Schritt aber, den Francke weiter gethan hat, als P. Schmid, ist der, daß er eine ganze Klasse, oder wenigstens eine ganze Abtheilung, nach einem und demselben, in größerm Maaßstabe angefertigten und für alle bequem sichtbar aufgestellten Körper oder mehreren zeichnen läßt. Der auf dieses Zusammenzeichnen berechnete Gang ist „gedrängt", enthält aber alles, was bei irgend einer Verkürzung an Flächen vorkommen kann und schließt mit dem perspectivischen Zeichnen von Geräthen, Gebäuden u. dgl.

Während auf der ersten und zweiten Stufe das Linearzeichnen geübt wurde, tritt auf der dritten das vollkommene Ausführen der geraden und gebogenen Flächen nach Schatten und Licht ein. Francke spricht sich jedoch dahin aus, daß es für den Bedarf des gewöhnlichen Lebens genug sei, wenn der Schüler alle Uebungen der zweiten Stufe durchgemacht habe.

Es ist unbezweifelt, daß, wenn die Volksschule die Aufgabe hat, nach Körpern zeichnen zu lassen, zur Lösung dieser Aufgabe außerordentlich viel durch Francke gethan ist.

Eine ganz andere Bahn verfolgt

Soldan.

Wir haben von ihm:

Vorlegeblätter zu einem stufenmäßigen Elementarunterricht im Zeichnen,

und die kleine Schrift:

Ueber den Zweck und den Gebrauch der Vorlegeblätter ꝛc. Darmstadt, bei Pabst, 1836. (Zusammen 1 Thlr. 8 gGr.)

Soldan stellt sich einerseits der Pestalozzi'schen, andererseits der Peter Schmid'schen Schule entgegen, und eben so den unächten Kopirmännern aller Farben. Er verwirft in Bezug auf die Volksschule das Zeichnen der geometrischen Figuren als abmüdend und ertödtend, verwirft das Kopiren und noch mehr das Erfinden von Phantasiegebilden aus diesen Figuren, weil ihnen die reale Bedeutung fehle, verwirft das „nur die Kräftigen und Talentvollen zum Ziele führende Zeichnen der Schmid'schen Körper" und endlich auch der Kopirmeister

gewöhnlichen Schlages. Und was setzt er, so wird der Leser fragen, in die Stelle von alle dem? Einen Lehrgang des Kopirens, der nach folgenden Grundsätzen entworfen ist:

1) Der Schüler soll die mathematischen Figuren üben, aber es muß dies mittelst des Nachzeichnens wirklicher Gegenstände, an denen sie vorkommen, geschehen.
2) Diese Gegenstände müssen an sich schön sein.
3) Sie dürfen nur solche Linien enthalten, welche mathematisch bestimmbar sind. *)
4) Es dürfen nur Umrisse gezeichnet werden, keine Figuren mit schattirten Flächen.
5) Es muß, wenn das freie Handzeichnen bis auf eine gewisse Stufe gebracht ist, auch mit Anwendung von Zirkel und Lineal kopirt werden.
6) Fleißig sind Aufrisse nach der Natur zu zeichnen.

Was endlich

Otto

betrifft, so hat derselbe unter dem Titel:

Pädagogische Zeichenlehre, oder Anweisung, den Zeichen-Unterricht als einen wesentlichen Theil des allgemeinen Schulunterrichts zu behandeln. Mit 24 Erläuterungstafeln auf sechs Bogen. Erfurt, bei Muller, 1837. (1 Thlr. 12 gGr.)

eine Schrift herausgegeben, die ich freudig willkommen geheißen habe, obschon an den Zeichnungen, wahrscheinlich durch Schuld des Lythographen, Manches fehlerhaft ist. Ich hatte in der ersten Auflage des „Wegweisers" bei den Andeutungen über Zeichenunterricht den Gedanken festgehalten, daß die Volksschule, anstatt einer vielleicht glänzenden Einseitigkeit zu huldigen, jeden Hauptzweig des Gegenstandes ausbilden müsse, versteht sich im angemessenen Kreise, im rechten Verhältnisse und mittelst eines elementarischen Verfahrens, damit sowohl für allgemein menschliche Bildung, als für den Bedarf des gewöhnlichen Lebens Ersprießliches gewonnen werde. Derselbe Gedanke ist es, welchen Otto ausgeführt hat, und zwar in einer Weise, welche die Anerkennung aller Unbefangenen finden wird und schon vielfach gefunden hat: gründlich, streng, umsichtig, weder schulmeisterlich pedantisch, noch künstlerisch überschwänglich. Otto unterscheidet Elementarzeichnen, Realzeichnen und Idealzeichnen. Unter dem Elementarzeichnen begreift er Uebung von Linien, Winkeln und mathematische Figuren, so wie charakteristischer Naturformen; unter dem Realzeichnen

*) Es bleiben also z. B. Blumen, Früchte und Thiere vom Elementarkursus ganz ausgeschlossen.

erstlich das Naturzeichnen (geometrisch und perspectivisch), und zweitens das Kopiren; das Idealzeichnen endlich besteht im Erfinden von freien Gebilden sowohl, als von realen Gegenständen. Neben dem freien Handzeichnen findet auch das Reißen die ihm zukommende Pflege. Ich halte dieses Werk für sehr geeignet,

die vierte Hauptperiode,

wo man sich über die Lehrbahn mehr geeinigt und diese selbst mehr geebnet haben wird als jetzt, und wo alle Schulen, welche zeichnen könnten, auch wirklich zeichnen werden, herbeiführen zu helfen. *)

IV.

Zweck und Grundsätze des Zeichenunterrichts.

Immerhin läßt sich der Zweck des Zeichenunterrichts, wie der des Gesangunterrichts, in die Worte fassen:

den Menschen frei, froh und fromm zu machen.

Frei, indem durch Entfesselung und Ausbildung der Zeichenkraft der Mensch befähigt wird, sich seiner selbst und der Welt erst recht bewußt zu werden und seinen Weg im Leben ebener zu machen;

froh, indem das Anschauen, Darstellen und Erfinden der Formen, und namentlich des Schönen in den Formen, eine Fülle von Freuden gewährt;

fromm, indem die Uebung des Schönen und die Lust am Schönen nicht nur vom Gemeinen entfernt hält, sondern dem Menschen überhaupt eine Richtung und eine Stimmung giebt, in welcher er dem Guten und Edlen näher steht und demselben zugänglicher wird. Die Erreichung dieses Zweckes beruht auf der Durchführung folgender Hauptgrundsätze:

A. Bilde nicht den Zeichenunterricht nach einer vereinzelten Richtung aus, sondern fasse eben sowohl das gesammte Bedürfniß der Menschennatur, wie die Forderungen des gemeinen Lebens in's Auge!

*) Spätere Anmerkung: Eine sehr beachtenswerthe „Zeichnungslehre" von Prange ist in der Preuß. Volksschulzeitung von Dr. Kobitz, 1837, enthalten.

B. Setze die einzelnen Zweige des Unterrichts in das naturgemäßeste Verhältniß!

C. Behandle jeden derselben den allgemeinen Unterrichtsgesetzen gemäß!

Dies führt uns nun auf eine Reihe von Folgerungen, aus denen wir das ganze Gebäude des Zeichenunterrichts zusammenstellen.

A.

1. Der Schüler muß eben sowohl im Reißen, wie im freien Handzeichnen geübt werden. Beides ist für das Leben nothwendig. *)

2. Wir dürfen von den drei wesentlichen Uebungen des Kopirens, des Naturzeichnens und des Erfindens keine ganz zurückstellen.

Gründe für das Kopiren.

a) Der Bedarf des Lebens schließt es in sich.

b) Harmonische Bildung der Kunstkraft kann, was man auch dagegen sagen mag, ohne fleißige Uebung im Kopiren nicht erreicht werden, und zwar weder im Technischen, noch in Bezug auf den Schönheitssinn. Zu solcher Bildung gehört nämlich unzweifelhaft, daß der Schüler eine Menge gegebener Formen scharf auffasse. Nun aber besteht das Zeichnen mathematischer Figuren weniger im Auffassen als im Darstellen, und zwar im Darstellen nach festen, sehr einfachen Verhältnissen; das Naturzeichnen übt zwar vorzugsweise im Auffassen, und die Verhältnisse des Aufzufassenden können so schwierig sein, als man sie geben will, allein es ist doch nur

*) Schon der ehrliche Juncker legte einen großen Werth auf das Reißen. (Siehe dessen Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse.) G. H. Hagnauer will den „Zeichnungsunterricht für's Volk" auf „Linearzeichnen mit Zirkel und Lineal" beschränkt wissen. (Ueber pädagogische Begründung des Landschulwesens ꝛc. ꝛc. Aarau, 1834.) Diesterweg sagt unter Anderm in seiner „Kleinkinderschule": „Jede der nachfolgenden Uebungen wird zuerst mit Hülfe des Lineals, dann aus freier Hand gemacht. Der Gebrauch des Lineals ist sehr wichtig ꝛc. ꝛc." Harnisch und Ernst sprechen sich in ähnlicher Weise aus; dieser in seiner „Anweisung zum Zeichenunterricht", jener im „Handbuch des Volksschulwesens", wo es S. 300 also heißt: „In städtischen Knabenschulen kann man das freie Handzeichnen immer etwas zurücksetzen und dagegen das genaue Abzeichnen von allerlei Bauriſſen mit Zirkel und Lineal fleißig üben."

ein verhältnißmäßig sehr beschränkter Kreis von Formen, der in der Volksschule zur Auffassung und Darstellung kommen kann. Wie viel Bildendes für Auge und Hand liegt z. B. in dem Zeichnen der Hauptumrisse der meisten Thiere! und doch kann die Volksschule niemals Thiere nach der Natur zeichnen lassen. Wie viel Bildendes für den Geschmack enthält, um ein zweites Beispiel anzuführen, das Auffassen klassischer, architektonischer Verzierungen! aber wir können nicht, um solche Sachen abzeichnen zu lassen, gen Köln oder Straßburg ziehen, wenn wir nicht zufällig dort zu Hause sind, geschweige gar über die Alpen. Wir müssen kopiren lassen. *)

Gründe für das Naturzeichnen, die Perspective eingeschlossen.

a) Der Schüler lernt dadurch die Formen der ihn umgebenden Körperwelt schärfer auffassen **) und besser im Gedächtnisse festhalten. ***)

b) Es führt den Lernenden dahin, daß er perspectivische Darstellungen von Gegenständen erst recht *verstehen* lernt.

c) Es kommen im Leben manche Fälle vor, wo das Naturzeichnen als wichtig und nothwendig erscheint.

d) Das Naturzeichnen, als unmittelbares, *freies* und *selbstthätiges* Reproduciren des mit dem Auge Aufgefaßten hat für die Schüler einen ganz besonderen Reiz.

---

*) „Es hat jedes (das Kopiren und das Naturzeichnen) seinen besonderen Werth. . . . Nur vermittelst der Vorzeichnungen ist es möglich, die Anschauung auf die ganze Schöpfung und alle erfundenen Formen zu richten ꝛc." Bräuer. Allgem. Schulz., 1834. Nr. 151.

„Durch Vorlegeblätter ist es möglich, dem Schüler die Schätze der Kunst alter und neuerer Zeit, deren Jünger er im Entfernten heißen darf, zu öffnen, ihn zum Genuß und zur bildenden Benutzung derselben zu führen, an ihrer Schönheit ihn zu nähren, zu erfreuen, zu erheben. . . . . Auch giebt es Gegenstände, welche eine *besondere*, *kunstgemäße* Behandlung im Aufzeichnen und Schattiren, überhaupt im Auffassen erfordern. . . . . Hier ist nachahmende Einübung das Mittel der Erlernung." Otto.

**) „Es ist erstaunlich, wie viele Täuschungen ohne diesen Unterricht unentdeckt bleiben, wie man immer glaubt, anders zu sehen, als man sieht." Otto.

***) . . . „so daß nach deren Entfernung die von ihnen erhaltenen Eindrücke mit solcher Stärke und Treue gegenwärtig bleiben, daß frische, neue Gestalten sie nicht sogleich zu verwischen vermögen." Otto.

c) Die Bekanntmachung mit den perspectivischen Gesetzen versetzt den Schüler in eine ganz neue Welt von Begriffen und Gedanken, und es ist gewiß, daß dies nicht ohne Einfluß auf seine allgemeine intellectuelle Entwickelung bleibt.

Gründe für das Erfinden.

a) Die Anlage, das Schöne selbst zu schaffen, ist im Kinde vorhanden; sie äußert sich in zahllosen Fällen. Wir müssen sie entwickeln, falls wir nicht einseitig bilden wollen.

b) Gewiß ist es auch, daß, wie Otto sagt, dieses selbstthätige Erzeugen schöner Gebilde dem Schüler zum Bewußtsein des Strahles der göttlichen Schöpfungskraft, die ihm in der Phantasie mitgetheilt ist, erhebt.

c) Das praktische Leben fordert häufig, daß man im Stande sei, irgend etwas geschmackvoll zu ordnen, zu stellen ꝛc. Viele Handwerker aber können ohne das Vermögen, schöne Formen zu erfinden, gar nicht fortkommen. *)

3. Eine wichtige Frage ist es, ob es zur Bildung des Auges und der Hand beim Elementarzeichnen, d. h. besonderer Uebungen im Zeichnen von Linien, Winkeln, Zügen und geometrischen

*) Wenn ich hier ganz allgemein dem Erfinden das Wort rede, so gilt das natürlich auch von dem Erfinden symmetrischer Gebilde aus den mathematischen Grundformen. Ich bin nicht der Ansicht Soldan's, daß diese Gebilde wegen ihres Mangels an realem Gehalt verwerflich seien. Wenn Soldan es in Zweifel stellt, ob dergleichen Gebilde überhaupt jemals schön genannt werden können, so stellt er damit zugleich in Zweifel, ob es zu billigen sei, daß man seit Jahrhunderten an Wänden, an Thüren, Fenstern, Oefen, Zimmerdecken, an Schränken, Tischplatten und allerlei Geräthen, auf Tapeten, Tischtüchern, Bücherumschlägen, Stickmustern und in hundert andern Fällen dergleichen angebracht habe. Da diese Gegenstände aber einmal da sind, und da man fortwährend andere von derselben Art machen und, wie bisher, verzieren wird, so daß also die fraglichen Gebilde gar nicht außer Beziehung zum Realen stehen; so ist das schon Grund genug, dieselben nicht aus dem Zeichenunterrichte zu verbannen, mögen die Aesthetiker ihnen die Aufnahme in das Reich des Schönen im Allgemeinen versagen oder nicht. —

Otto weiset auf die Nothwendigkeit der drei Hauptübungen des Kopirens, Naturzeichnens und Erfindens in folgenden Worten hin: „Es vermag nämlich das Zeichnen nach wirklichen Körpern vorzugsweise das Auge, das zeichnende Darstellen dem Geiste durch die Einbildungskraft vorgehaltener und von ihm geschaffener Bilder, und besonders das Schaffen derselben selbst, die Imagination, und das Kopiren schon vorhandener Bilder den Schönheitssinn zu bilden."

Figuren bedürfe. Ich bin unbedingt für dieſe Uebungen. Die bildende Kraft, welche in ihnen liegt, iſt auch von den Gegnern derſelben nicht bezweifelt worden. Der Vorwurf aber, daß ſie an ſich zu trocken, zu abmüdend ſeien, verdienen ſie nicht, wenn ſie recht geſtellt und recht behandelt werden; es lehrt ſogar die Erfahrung, daß namentlich für die Knaben ein ganz beſonderer Reiz darin liegt, ein Quadrat, ein Sechseck, einen Kreis ꝛc. zeichnen zu können. Uebrigens werden in dieſer Sache für den angehenden Lehrer die Autoritäten von J. Schmid, Ramſauer, Stein, Lüben, Lamotte, Francke, Otto u. A. nicht ohne Gewicht ſein.

4. Für die Bildung des Auges iſt es von ganz beſonderer Wichtigkeit, daß man häufig allerlei beſondere Uebungen im Abſchätzen von Linien und Winkeln vornehme.

5. Und zur Bildung des Schönheitsſinnes gehört es unumgänglich, daß man den Kindern von Zeit zu Zeit allerlei *gute* Zeichnungen zum Anſchauen vorlege.

Sieht der Lernende außer demjenigen, was er ſelbſt zeichnet, weiter nichts, ſo bleibt ſeine Bildung eben ſo mangelhaft, wie die des Muſikſchülers, der ſtets ſich nur ſelber hört.

Alſo

Zeichnen.

Elementarzeichnen — Reißen. Kopiren — Naturzeichnen — Erfinden. Abſchätzen — Anſchauen.

B.

Ordnen wir nun die Verhältniſſe der einzelnen Zweige des Zeichenunterrichts.

1. Das Kind ſoll ſich erſt eine namhafte Sicherheit im Zeichnen aus freier Hand erwerben, ehe man ihm Zirkel und Lineal in die Hand giebt.

Ramſauer, Francke, Tobler und Otto haben ſich neuerdings in dieſer Hinſicht verſchieden geäußert. Ramſauer namentlich ſagt, es werde unverantwortlich viel Zeit verloren, wenn man mit Zirkel und Lineal arbeiten laſſe, ehe Auge und Hand ganz feſt geworden, *) indem der Schüler nur in dem Verhältniß geſchickt mit Zirkel und Lineal umgehe, als ſein Geſchmack, Hand und Auge gebildet ſei.

*) Ramſauer's Anſicht iſt nicht die meinige, allein ich weiche ihm, dem erfahrenen Meiſter, an dieſem Orte deſto williger, als daraus für den

2. **Das Erfinden darf nicht eher eintreten, als bis das Kind eine Menge schöner Formen angeschaut und einige Sicherheit des Auges und der Hand gewonnen hat.**

Das Kind kann das Schöne nicht aus sich selbst erzeugen. Die Pestalozzianer haben hierin unsäglich geirrt, und nie ist eine Aufgabe für Anfänger unpädagogischer gewesen, als J. Schmid's gleich zu Anfang gegebene: „Machet eine schöne Zusammenstellung aus unvereinigten Punkten!" —

Bis dahin aber, wo der Elementar-Kursus ganz abgemacht ist, werde das Erfinden nicht verschoben. Zu jenem Kursus brauchen wir zwei bis drei Jahre Zeit; gut geleitete Kinder vermögen aber schon nach sechsmonatlichem Unterrichte Erfreuliches im Erfinden, wenn auch in leichtester Weise, zu leisten. Und so verfahren wir eben naturgemäß, wenn wir die verschiedenen Zweige der Kunstkraft des Kindes gerade zu derselben Zeit, wo sie zu sprossen beginnen, weiter ausbilden. Freilich müssen wir dabei das alte non multa sed multum wohl im Sinne behalten, damit wir nicht aus dem Fehler der Einseitigkeit in den Fehler des Zuvielerlei verfallen.

3. **Das perspectivische Zeichnen darf nicht eher eintreten, als bis Auge und Hand fest sind und der Schönheitssinn in einem gewissen Grade entwickelt ist.**

Denn a) stört Ungeübtheit in den Elementen das perspectivische Zeichnen außerordentlich; b) gehört für die Perspective eine gewisse Reife des ganzen Menschen; c) ist für den Bedarf des gemeinen Lebens das elementarische Zeichnen so viel wichtiger als das perspectivische, daß es unverantwortlich sein würde, nicht vorher in jenem einen tüchtigen Grund gelegt zu haben, ehe man dieses anfängt, zumal da das letztere für Geschmackbildung nur eine sehr geringe Ausbeute gewährt. *)

4. **So weit das Naturzeichnen im Aufnehmen einfacher Aufrisse besteht, kann es auf der mittleren Entwickelungsstufe eintreten.** Für die ersten Anfänger hat es zu viele

---

Lehrer, welcher dem „Wegweiser" folgt, wenigstens der Vortheil der Gewißheit erwächst, kein Unheil anzurichten.

*) Alle diese Uebungen (das Erfinden von allerlei Verzierungen, als ein Theil des ebenen Zeichnens) müssen mit Kindern von mittelmäßigen Talenten, besonders mit Realschülern, eine merkliche Zeit fortgetrieben werden; auch müssen die zu Handwerk- und Fabrik-Arbeitern bestimmten Kinder diese Art von Uebungen zu einem hohen Grade von Fertigkeit bringen und gleichsam innerhalb der Schranken festgehalten werden.

Ramsauer.

Schwierigkeiten, besonders wegen der in den meisten Fällen nöthigen Anwendung eines verkleinerten Maaßstabes.

5. Das Kopiren kann zeitig beginnen; fortzusetzen ist es bis an's Ende der Schulzeit.

Ganz allgemein läßt sich die Folge der Uebungsarten für die Dauer der Schulzeit vorläufig so darstellen:

Elementarzeichnen. Abschätzen. Anschauen.
Desgl. Desgl. Desgl. Kopiren.
Desgl. Desgl. Desgl. Desgl. Erfinden.
Desgl. Desgl. Desgl. Desgl. Desgl. Aufrisse.
Reißen. Desgl. Desgl. Desgl. Desgl. Desgl.
Desgl. Desgl. Desgl. Desgl. Desgl. Perspective.

Nicht in jeder Schule wird man freilich all' dieses ausführen können. Wer sich einen engern Kreis ziehen muß, der scheide das perspectivische Zeichnen weg; denn es kann am leichtesten entbehrt werden. Von den übrigen Uebungsarten kann keine ganz wegfallen; doch wird man, wenn nun einmal die Zeit sehr karg zugemessen ist, vorzugsweise diejenigen zu betreiben haben, welche das Auge sicher und die Hand fest machen, damit wenigstens für den Bedarf des gemeinen Lebens ein gewisses Maaß technischen Geschicks erworben werde.

C.

Andeutungen zur Behandlung der einzelnen Zweige des Zeichenunterrichts.

Die allgemeinen Grundsätze alles Unterrichts finden auch beim Zeichnen Anwendung. Es ist nicht nöthig, sie hier alle von Neuem aufzuführen. Nur wo es besonders nöthig scheint, werde ich des einen oder des andern besonders gedenken, sonst aber mich auf Resultate beschränken.

a. Eine Bemerkung im Allgemeinen.

Der Schüler soll Alles ganz und gut machen; das ist eine Lehre, die, recht verstanden, die schönsten Erfolge herbeiführen, falsch aufgefaßt, außerordentlich viel schaden kann. Man sei darum vorsichtig! Wie viel gehört z. B. dazu, eine senkrechte Linie von zwei oder drei Zoll Länge ganz vollkommen zu machen und sie bei jeder Wiederholung in gleicher Güte zu liefern! Wer das bei acht- oder neunjährigen Anfängern erzwingen will, der macht den Kindern die

Sache zur Noth; dahin aber soll's in der Schule nimmer kommen. Kehrt doch die senkrechte Linie bei den Winkeln, bei den Dreiecken, den Vierecken ꝛc. ꝛc. wieder; da wird sie ja immer von Neuem geübt; allmälig wird sie schon immer besser gerathen. So ist's in vielen andern Fällen. Nur, daß immer mit höchster Anstrengung der Kraft gearbeitet werde! So nämlich, und nicht anders, verstehe ich den angeführten Grundsatz. Subjectiv vollkommen soll der Schüler Alles zu allen Zeiten und auf allen Stufen machen, d. h. so gut, als es ihm nach Maßgabe seiner Kraft nur irgend möglich ist; objective Vollkommenheit kann nie und nimmer auf jeder Entwickelungsstufe gefordert werden **) Freilich wird man den Uebungsstoff überall so zu wählen haben, daß der Schüler nicht zu weit hinter dem Ziele objectiver Vollkommenheit zurückbleibe.

b. Das Elementarzeichnen.

1. Man ordne den Uebungsstoff nicht objectiv, sondern subjectiv, d. h. man richte sich nach der Kraft des Schülers, nicht aber nach einem wissenschaftlichen Princip. Ein sehr bekannter Grundsatz, gegen welchen aber selbst Ramsauer gefehlt hat. ***) Gewiß steht z. B. nach wissenschaftlicher (objectiver) Anordnung der Grundformen das gleichseitige Dreieck vor dem Rechtecke, aber so darf es beim Elementarzeichnen nicht sein, da die letztere Form weit leichter zu machen ist als die erstere u. s. w. Ein also zusammengestellter Unterricht mag freilich auf den ersten Anblick eher verworren als geordnet erscheinen; ein tiefer schauendes Auge wird jedoch den „rothen Faden" der durch das Ganze geht, leicht erkennen.

*) P. Schmid ist zwar viel strenger, allein er hat in der Regel ältere Schüler. Uebrigens liegt gerade darin mit das Genialé des Mannes, daß er es versteht, den Lernenden mit äußerster Strenge auf einem Punkte festzuhalten, ohne ihn geistig abzutödten. Das ist wirklich nicht Jedermanns Sache. — Die Lebensgeschichte des Hrn. Prof. P. Schmid findet sich in den Rhein. Bl. Bd. XVI. Heft 3, 1837: „P. Schmid, eine Lebensgeschichte, von W. Perthes." Auch besonders abgedruckt.

**) Man denke an andere Künste, namentlich an die Musik, und hier ganz besonders an das Geigen!

***) Fast möchte ich glauben, daß in folgenden Worten Ramsauer's, die er, vierzehn Jahr nach dem Erscheinen seiner „Zeichnungslehre", in seiner Selbstbiographie ausspricht: „Jetzt würde ich eine ganz andere Zeichnungslehre schreiben, hätte ich Zeit und fühlte ich Beruf dazu", auch eine Hindeutung auf die Nothwendigkeit liege, die Uebungen mehr subjectiv zu ordnen.

2. Manche verbinden mit dem Elementarzeichnen die Formenlehre, wie z. B. Sickel, Tobler und Francke. Otto erklärt sich entschieden gegen diese Verbindung. *) Ich bin ebenfalls nicht für dieselbe, und zwar namentlich deshalb, weil die Anordnung des Stoffes nicht füglich in beiden Gegenständen dieselbe sein kann. Die Formenlehre behandelt die Dreiecke vor den Vierecken, das Elementarzeichnen manche Vierecke vor manchen Dreiecken ꝛc. ꝛc.

Es bedarf jedoch keines peinlichen Getrenntthaltens beider Gegenstände. Immerhin mag man, so wie es gerade der Gang des Zeichnens mit sich bringt, dies und jenes gelegentlich aus der Formenlehre anschließen.

3. Ramsauer hat Elementarübungen, welche darin bestehen, daß die Kinder gerade und gebogene Linien im Takte ziehen und zwar groß und kühn, wo möglich mit vollem Arme. Diese Uebungen sind von Wichtigkeit; man lasse sie jene Uebungen, wo es *auf höchstmögliche Genauigkeit ankommt*, wo also jeder Schüler für sich und mehr im Kleinen arbeitet, zur Seite gehen. **)

c. Das Kopiren.

1. Wenigstens vier Jahre lang darf der Schüler nur Umrisse, keine ausschattirten Figuren zeichnen.

Denn erstlich hat das Ausschattiren von Figuren für die Art technischer Bildung, welche das Leben fordert, überhaupt nur einen untergeordneten Werth; zweitens fällt es, vorzeitig eintretend, *gewöhnlich* sehr schlecht aus, und schadet also der Geschmacksbildung, anstatt sie zu fördern; drittens verschlingt es auch in diesem Falle die Zeit für andere

*) Ebenso Diesterweg. Vergl. den Abschnitt über „Formen- und Raumlehre." — (Doch cum granò salis. K. D.)

**) Der Widerspruch, den diese Uebungen von manchen Jüngern P. Schmid's früher erlitten, hat sich seit längerer Zeit sehr vermindert. Ramsauer sagt: „Die Kürze und Bestimmtheit des Befehlens und die emsige und ununterbrochene Thätigkeit des Befolgens, im Takte überhaupt, trägt unendlich Vieles zur Bildung aller Arten von Fertigkeiten, die der Mensch sich anzueignen hat, bei." Gewiß darf hier auch auf die verwandte Kunst des Schreibens ein Blick geworfen werden. Markwordt läßt viel in großen, freien Zügen üben. Eben so Carstair. Endlich machen taktgemäße Uebungen im Großen den wesentlichen Theil des Audoyer'schen Lehrgangs aus, der, was unbestritten ist, zu großen Resultaten geführt hat. (Vergl. Schön- und Geschwindschreibemethode, nach Audoyer bearbeitet und herausgegeben von M. Schmidt. Leipzig, bei Reclam, 1833. Seite 19, 31 und an vielen andern Stellen.)

hochnöthige Uebungen zur Bildung der Hand und des Auges; viertens macht es unreife Schüler dünkelhaft und dumm. *)

2. Man kann die Kinder kaum lange genug beim Einfachſten und Leichteſten feſthalten.

Einfach iſt aber eine Vorzeichnung, wenn ſie nur aus wenigen Linien beſteht, wenn dieſe entweder gerade ſind, oder doch unter dem Schutze von geraden ſtehen, wenn ihre Verhältniſſe ſich in den kleinſten Zahlen ausdrücken laſſen (1:1, 1:2, 1:3, 2:3, 3:4 ꝛc.), wenn ebenſo die Winkel leicht aufzufaſſen ſind. Nicht einfach ſind demnach: Augen, Naſen, Ohren, Hände ꝛc., alle Thiere, die meiſten Blätter, Blumen und Früchte, alle Bäume, die meiſten Geräthe u. ſ. w. Daher ſind viele jener für Kinder beſtimmten Zeichenwerke, welche jede Meſſe bringt, ganz untauglich zum erſten Unterricht, und man hat alle Urſache, ſich durch ſolche Titel, wie etwa: „der kleine Blumenzeichner", „Vorübungen zum Landſchaftszeichnen", „Thierſtudien für fleißige Knaben" nicht irre führen zu laſſen. Muſterhaft gewählt ſind unter andern in Hinſicht auf Einfachheit die Vorzeichnungen von Soldan. **)

Zu den Hauptnachtheilen, welche das Kopiren zu ſchwerer Sachen ***) für die Kinder hat, gehören folgende: Die Zeit wird todtgeſchlagen —

*) Gewiß iſt dieſes Schattiren eine der Haupturſachen, daß in ſo vielen Volksſchulen trotz aller Zeichenſtunden das Volk nicht zeichnen lernt. — Kaum hat Ferdinand einige Monate Linien und Umriſſe geübt, ſo wird ihm ein großes Fruchtſtück, eine Thiergruppe, eine Landſchaft, ein Kopf zum Schattiren vorgelegt. Der Umriß iſt bald gemacht, denn der Zirkel wird dabei nicht verſchmäht, — „es iſt ja nur für den Umriß!" — — und nun ſetzt ſich Ferdinand zur Schattirung zurecht. Und vierzig, ſechzig, hundert Stunden ſitzt er, gedankenlos anſtreichend, träumeriſch brütend, bis das Wunderwerk fertig iſt. Es wird unter Glas und Rahmen gebracht, es geht bei der Schulprüfung von Hand zu Hand, mannigfach vom Unverſtande angeſchaut und geprieſen, und unſer Held, der keinen rechten Winkel bilden, kein Fenſter abzeichnen kann, der keine Ahnung von Schönheit der Formen hat, empfängt eine Prämie. Zu Hauſe hängt man endlich das Bild feierlich „zum ſteten Gedächtniß" im Putzzimmer auf. — Armer Ferdinand!

**) Folgende Gegenſtände ſind unter Andern auf den erſten Blättern enthalten: Fenſter, einſeitige Treppe, zweiſeitige Treppe, dreiſeitige Treppe mit Eckſteinen, Poſtament, zwei Hausthüren mit einfacher Verzierung, — Grab der Furie zu Frascati, Thurm der Winde zu Athen, Treppe mit eiſernem Geländer, halber Stern in einem eingelegten Fußboden ꝛc. ꝛc.

***) Es iſt unglaublich, wie viel in den Schulen darin geſündigt wird häufig beim beſten Willen. Man legt z. B. ſchon in den erſten Wochen ein Blümchen zum Kopiren vor. Es beſteht aus mehreren krummen

die Kinder werden zudringlich — oder sie verlieren viel und verlernen ganz ihre Kraft — in Schulen, wo mehrere Klassen sind, wird der gründlich verfahrende Lehrer durch solches Treiben des Kollegen in den Schatten gestellt, u. dgl. m.

3. Man lasse vorzugsweise solche Gegenstände kopiren, welche an sich schön sind.

So z. B. zieht man einem gemeinen Topfe eine edle Vase vor. Die Zeichenkraft wird an dem einen Gegenstande, wie an dem andern geübt, während der letztere zugleich für Ausbildung des Schönheitssinnes einen Werth hat. Ausgezeichnet ist auch in diesem Betracht die Soltmann'sche Sammlung.

4. Es ist sehr wichtig, daß häufig eine ganze Abtheilung gemeinschaftlich kopire. Man bedient sich dazu der sogenannten Vorlegeblätter, oder man macht die Vorzeichnung mit Kreide an die Wandtafel. Bei diesem Verfahren, besonders wenn man eine Linie nach der andern vorzeichnet und sogleich nachzeichnen läßt, kann man den Kindern zeigen, wie eine Zeichnung entsteht, kann auf mögliche Fehler bei Zeiten aufmerksam machen, den Flüchtigen zügeln, den Trägen treiben ꝛc. ꝛc.

5. Man nehme bei der Wahl der Vorzeichnungen zwar auf Geschlecht und Lebensverhältniß des Schülers Rücksicht, doch hüte man sich vor Einseitigkeit. *)

Linien, von denen keine der andern gleich, jede auf ganz andere Weise gebogen ist. Warum sollte man das nicht? Das Blümchen ist ja so einfach, so leicht! Nun wohlan, es kommt auf den Versuch an. Hat unser Schüler großes Talent, so wird er die Aufgabe allerdings keck und rasch zu unserer Zufriedenheit lösen. Ist er aber nur mittelmäßig begabt, so wischt er seine Arbeit zehn Mal aus, und das Blümchen, welches er endlich zum eilften Male producirt, ach, es hat mit dem Original nur eine ganz entfernte Aehnlichkeit! Und legen wir zwanzig Schülern dieser Art dasselbe Blümchen zum Kopiren vor, so bringt uns Jeder ein anderes, und der Einundzwanzigste endlich, der es getroffen hat, hat es durch Zufall getroffen; er trifft es nicht zum zweiten Male! — Wie aber mit dem ersten Blümchen, so geht es mit manchem folgenden, so geht es mit Früchten und Vögeln, mit Häusern und Bäumen, und der Gewinn, den der Schüler endlich davon trägt, ist kaum einen Pfennig werth.

*) Die Anschauung muß auf die ganze Schöpfung und andere erfundenen Formen gerichtet werden. Der Direktor Schadow in Düsseldorf sagt: „Je vielfachere Gegenstände der Schüler zeichnet, um desto mehr gewöhnt er sich an eine aufmerksame Beobachtung aller seiner Umgebun-

Es ist dem Wesen der Elementarbildung zuwider, wenn man z. B. von den Mädchen blos Blumen, von den Knaben keine Blumen zeichnen läßt, oder wenn man etwa in Fabrikgegenden alle Kinder ausschließlich mit Mustern von Fabrikgegenständen beschäftigt. Wenn ein Hauptzweck des Zeichenunterrichts ist, daß das Kind sich der Formen der Dinge, von welchen es umgeben ist, bewußt werde, so mag dann und wann auch das Mädchen eine charakteristische Thierform, eine architectonische Verzierung u. dergl.; so wie nicht minder der Knabe eine Blume, ein kleines Fruchtstück ꝛc. ꝛc. zeichnen.

d. Das Erfinden.

1. Das Erfinden kann sich erstrecken theils auf freie Gebilde (welche keine Aehnlichkeit mit wirklichen haben), theils auf reale Dinge. Es kann aber in beiden Fällen vom Schüler gefordert werden: bald Ergänzung, bald Verzierung, bald Verwandlung, bald ganz willkürliche Erfindung. Zur Probe stehen hier einige Aufgaben:

a) Freie Gebilde. Ergänzung: Aus der Hälfte, dem Drittel ꝛc. das Ganze zu zeichnen. Verzierung: Ein Rechteck so zu verzieren, daß alle Linien vom Mittelpunkte ausgehen. Verwandlung: Ein geradliniges Achteck in ein krummliniges zu verwandeln. Willkürliche Erfindung: Eine Zusammenstellung aus gleichseitigen Dreiecken nebst beliebiger Verzierung zu zeichnen.

b) Reale Gegenstände. Ergänzung: Ein Fenster aus dem gegebenen Viertel desselben zu zeichnen. Verzierung: Eine Tischplatte zu verzieren. Verwandlung: Ein viereckiges Fenster in ein solches zu verwandeln, welches oben durch krumme Linien geschlossen ist. Willkürliche Erfindung: Ein schönes Gitterthor zu erfinden.

Was die Folge dieser Uebungsarten betrifft, so gehen im Allgemeinen die freien Gebilde den realen Gegenständen voran, sich anschließend an das Zeichnen der mathematischen Figuren. Außerdem ist zu bemerken, daß in den meisten Fällen das Ergänzen leichter als das Verzieren, und dies wieder leichter als das Verwandeln ist, während das willkürliche Erfinden die meiste Schwierigkeit hat. Darnach ordne man für die verschiedenen Stufen die Aufgaben.

2. Zuweilen arbeite auch im Erfinden die ganze Klasse oder eine Abtheilung gemeinschaftlich. Es ist z. B. ein Quadrat zu verzieren.

---

gen, und desto mehr schärft er seine Sinne für das Auffassen des Charakteristischen an einem jeden Naturgegenstande."

Brämer, allgem. Schulz., 1834. Nr. 151.

Man fordere die Kinder auf, einzeln an die Wandtafel zu treten, und an den vorgezeichneten Quadraten zu arbeiten. Manche Bemerkung schließt sich an. So befruchtet die Erfindungskraft des einen Kindes die des andern.

3. Zuweilen arbeite jeder Schüler so für sich, daß die Erfindungen bloß entworfen, nicht ausgeführt werden; der Lehrer beurtheilt dann in kurzen Worten die Entwürfe. Auf diese Weise kann der Einzelne in einer Stunde wohl acht bis zehn Entwürfe machen. Dann und wann wechseln auf ein bestimmtes Zeichen die Tafeln in solcher Weise, daß jeder Schüler die Tafel jedes andern einige Augenblick sieht.

4. Die Erfindungen, welche in's Reine gezeichnet werden sollen, lasse man sich vorher immer im Entwurfe vorlegen, damit das Kind nicht an eine Darstellung Stunden verwendet, die hernach verworfen wird.

c. Das Naturzeichnen.

Zuerst einige Worte über das geometrische, ebene Naturzeichnen.

1. Man läßt entweder wirkliche Dinge aus der Umgebung des Kindes abzeichnen, z. E. Thüren, Thore, Gitterwerke, Fußböden, Fenster, Schränke, Oefen, Monumente u. s. w., oder man bedient sich, nach dem sehr zweckmäßigen Vorschlage von Otto, eines besondern Apparates, vermittelst dessen sich an der Wandtafel auf einer Leiste allerlei Figuren leicht zusammensetzen lassen. Die Zeichnung kann in natürlicher Größe angefertigt werden, oder in verkleinertem Maaßstabe; jenes ist das leichtere, dieses das anwendbarste. Auf jede Weise werde dahin gestrebt, daß die Kinder die verkleinert darzustellenden Gegenstände vorher nach ihren Größenverhältnissen recht scharf auffassen; am besten ist es, wenn es zur Aufgabe gemacht wird, daß diese Verhältnisse entweder in der Zeichnung selbst, oder am Rande des Blattes in Ziffern angegeben werden.

2. Gerade hier ist es besonders wichtig, daß namentlich im Anfange viel gemeinschaftlich gearbeitet werde. Ehe die Kinder einen Stift ansetzen dürfen, müssen sie alle Verhältnisse bestimmen, und zwar nicht nach flüchtigem Hinblicken auf den Gegenstand, sondern nach angestrengtester Anschauung desselben. Es ist Ehrensache, dem Richtigen am nächsten zu kommen. Der Lehrer mißt, wenn die Meinungen abgegeben sind, vor den Augen der Kinder nach u. s. w. Dann erst geht es an's Zeichnen!

3. Aufgaben für den Privatfleiß sind hier vorzugsweise am Orte. „Zeichne die Vorderseite des väterlichen Hauses ab, ein Fenster aus der

Wohnstube ꝛc.! Ich werde gelegentlich die Zeichnungen mit diesen Gegenständen vergleichen u. s. w.“

Hierauf mögen nun einige Andeutungen über das perspectivische Zeichnen Platz finden.

1. Das zuerst durch Francke ausgebildete und auch größtentheils von Otto angenommene Verfahren, alle Schüler einer Abtheilung denselben Körper, dieselbe Körpergruppe zeichnen zu lassen, ist für Volksschulen unbedingt das beste.

2. Man verzichte von vorn herein darauf, die aufgezeichneten Körper ausschattiren zu lassen. Die Volksschule hat zu dieser zeitraubenden Arbeit nimmer Zeit, wenn sie die Kinder nur einigermaßen in die Perspective einführen will.

3. Man trachte nicht nach hohen Dingen! Nicht wolle man nach Gypsköpfen arbeiten, Landschaften aufnehmen, Thiergruppen von Modellen zeichnen lassen. Es kommt Alles darauf an, daß die Kinder die einfachsten perspectivischen Erscheinungen mit Sicherheit auffassen und darstellen lernen.

4. Man quäle die Kinder nicht mit schwerfälligen Theorien der Perspective, speise sie jedoch auch nicht mit der kurzen Regel ab: Zeichne, was du siehst. Einige Kenntniß der perspectivischen Gesetze ist für mittelmäßige und schwache Schüler unentbehrlich, Bekanntschaft mit einfachen Hülfsmitteln des perspectivischen Sehens, namentlich mit dem „Schmid'schen Faden“.

5. Es dürfen aber die erwähnten Gesetze nicht gegeben, sondern sie müssen gefunden werden. Falsch ist es z. B., dem Schüler zu sagen, daß unter gewissen Umständen eine Kreisfläche als gerade Linie könne gesehen werden, und ihm dann die Fläche vorzuhalten, daß er sich davon überzeuge.

6. Aber was innerhalb desjenigen Kreises liegt, in welchem sich die Volksschule halten muß, das bringe man auch möglichst zur Anwendung.

So schließe sich den Uebungen an Würfeln und Prismen das Abzeichnen eines Ofens, Schranks, einer geöffneten Thür ꝛc. an; und später zeichne man mit den fähigsten Kindern immerhin auch ein Haus, eine Brücke, einen Thorweg u. dergl.

f. Das Reißen.

1. Es kann in der Volksschule nicht darauf abgesehen sein, daß jene künstlichen Constructionen von Säulen, Kapitälern u. dergl., wie sie in der Baukunst vorkommen, gezeichnet werden. Diese Dinge gehören in

die Gewerbschule. Unſere Aufgabe beſchränkt ſich darauf, daß die Schüler: 1) das geometriſche Conſtruiren von Linien, Winkeln und Figuren; 2) die Anwendung deſſelben auf das Zeichnen einfacher Auf- und Grundriſſe erlerne.

2. Es kommt bei dieſer Art des Zeichnens vorzugsweiſe auf große Genauigkeit an, ſo weit ſie nur mit den einfachen Inſtrumenten, deren Anſchaffung man den Kindern zumuthen kann, erreichbar iſt. *) Ohne dieſelbe ſchadet die Sache mehr, als ſie nützt.

3. Der Gebrauch des Zirkels und Lineals muß fleißig geübt werden, wenn darin einige Fertigkeit gewonnen werden ſoll. Es bedarf alſo vieler einzelnen Aufgaben. So z. B. bei den Winkeln: Vier Winkel zu zeichnen, wovon jeder folgende die Hälfte des vorhergehenden iſt; einen ſehr ſpitzen Winkel ſo oft um ſich ſelbſt zu vergrößern, als möglich u. ſ. w.

4. Was Grundriſſe und Aufriſſe betrifft, ſo möchte Folgendes ausreichend ſein:

a) daß gemeinſchaftlich: aa. der Grundriß (Plan) des Schulgartens, Kirchhofes ꝛc. ꝛc.; bb. der Grundriß von jeder Etage des Schulhauſes; cc. der Aufriß des Schulhauſes angefertigt werde;
b) daß die Kinder einige Pläne, Grund- und Aufriſſe kopiren, um die übliche Darſtellungsweiſe noch beſſer kennen zu lernen;
c) daß jeder Schüler ſelbſt einige ſolche Arbeiten (Plan eines Gartens, Grund- und Aufriß des väterlichen Hauſes ꝛc.) ausführe.

g. Das Anſchauen von Muſterzeichnungen.

1. Man verwende von Zeit zu Zeit eine Viertelſtunde auf dieſe Uebung! Die anzuſchauenden Sachen wähle man ſo, daß ſie im Ganzen der Stufe, auf welcher die Kinder ſtehen, angemeſſen ſind, oder wenigſtens nicht zu weit darüber hinaus liegen. Dadurch wird man zugleich den Vortheil erlangen, den Kindern bis zu ihrem Austritte aus der Schule immer noch etwas Neues bieten zu können.

2. Was vorgelegt wird, ſei frei von Schmutz und überhaupt in jeder Art ſo gut als möglich gehalten. Die Zeichnungen an ſich müſſen wenigſtens ſauber gearbeitet ſein; hat man Blätter, bei welchen dies nicht der Fall iſt, ſo müſſen, wenn übrigens die Formen ſchön ſind, die Kinder darauf aufmerkſam gemacht werden.

---

*) Koſtbare Reißzeuge können die Kinder gewöhnlicher Landleute nicht kaufen; man begnüge ſich, wenn Alle mit einem gewöhnlichen Einſetzzirkel, mit Lineal und Bleiſtift verſehen ſind.

3. Man lege nie viel auf ein Mal vor, und dulde nicht jenes flüchtige, oberflächliche Ansehen der Zeichnungen, welches den meisten Kindern so eigen ist.

4. Gut ist es, wenn man das Angeschaute hinterher aus dem Gedächtniß kurz beschreiben läßt. Dasjenige, was an einer Zeichnung vorzugsweise schön ist, suche man den Schülern auf einfache Weise bemerklich zu machen, ohne sich in Kunstgeschwätz zu verlieren.

b. Das Abschätzen.

Die hier zu gebenden Aufgaben können von sehr mannigfacher Art und auch außerordentlich verschieden in Hinsicht auf ihre Schwierigkeit sein. Fast jede Art derselben kann auf jeder Stufe angewandt werden, wenn es nur nach Maaßgabe der Kraft der Kinder geschieht. Es bleibe dem Lehrer überlassen, sich nach folgenden Andeutungen eine Menge von Aufgaben selbst zu bilden!

Man kann abschätzen mit oder ohne Anwendung der bürgerlichen Maaße, und zwar:

Gerade Linien, krumme Linien; eine, zwei, drei, vier und mehr Linien; Linien von gleicher, von verschiedener Richtung; auf eine Fläche gezeichnete Linien, die Gränzlinien von Körpern, gedachte Linien (im Raume); nahe beisammen befindliche, entfernte Linien; Linien von großer, von geringer Längen-Verschiedenheit; Linien, welche perspectivisch verkürzt, und solche, welche nicht verkürzt erscheinen.

Hier folgen sechs Aufgaben als Beispiele.

1) Eine wagerechte und eine senkrechte Linie, die auf der Wandtafel nahe zusammen gezeichnet und in Hinsicht der Länge nur um ein Geringes verschieden sind, so zu vergleichen, daß gesagt wird, welche die größere von beiden sei.
2) Zu bestimmen, wie viel Fuß die Breite der Stubenthür betrage. (Wenn nämlich dieses Maaß darin gerade aufgeht, was oft der Fall ist.)
3) Zehn an die Wandtafel gezeichnete gerade Linien, welche alle in Hinsicht auf Größe und Richtung verschieden und möglichst weit von einander entfernt sind, nach der Größe zu ordnen.
4) Anzugeben, wie viel Zoll ein bestimmter Punkt an der Wand von einem bestimmten Punkte an der anstoßenden (nicht gegenüberliegenden) Wand entfernt sei.
5) Anzugeben, wie sich die Breite eines von der Seite gesehenen Hauses zu der Länge desselben in der Wirklichkeit verhalte.

6) Zu bestimmen, welche Theile verschiedene, an die Tafel gezeichnete Kreisstücke vom ganzen Kreise seien.

Welche Schriften soll sich nun der angehende Lehrer als Führer wählen? Ich kann hier bestimmter antworten als beim Gesangunterrichte: ich rathe zu Francke und Otto. Zu Otto, wegen der gleichmäßigen Bearbeitung aller Hauptzweige des Zeichenunterrichtes; zu Francke, weil er den wichtigen Grundsatz, daß alle Schüler nach denselben Körper oder derselben Körpergruppe zeichnen sollen, strenger durchführt als Otto und weil deshalb für viele Schulen, deren Localität beschränkt ist, sein Verfahren das anwendbarste ist.

Darf ich aber die Anschaffung des Otto'schen wie des Francke'schen Werkes voraussetzen, so darf ich hier, der Raumersparniß halber, in Hinsicht der Modificationen des Zeichenunterrichts in Mädchenschulen auf das erstere verweisen.

V.

Schulplan.

A. Volksschulen von drei Klassen.

Es wird nur in der Mittel- und Oberklasse gezeichnet. Wohl zu erwägen ist, daß in jeder Klasse Jahr aus Jahr ein dreierlei Kinder sitzen. Wir müssen daher Abtheilungen machen.

Mehr als zwei sind aber nach vielfachen Erfahrungen fast immer zuviel. Daraus folgt, daß wir für jede Klasse einen zweijährigen Kursus haben und daß jedes Kind wenigstens in den Zweigen des Unterrichts, wo die ganze Abtheilung gemeinschaftlich arbeitet, die eine oder die andere Hälfte des Kursus zwei Mal durchmacht.

Mittelklasse.

Hier möchte es am räthlichsten sein, daß man es von den Fähigkeiten, dem Fleiße und den Fortschritten jedes einzelnen Kindes abhängen lasse, ob dieselbe die erste oder die zweite Hälfte des Kursus zwei Mal durchzumachen habe. Der Kursus selbst aber enthält Folgendes:

Erste Hälfte.

1) Elementarzeichnen. Linien, Winkel, das Leichteste vom Theilen der Linien und Winkel, das Rechteck, das gleichschenklige Dreieck, das Quadrat, die Raute, die Schrägraute (Rhomboid), das gleichseitige Dreieck. — Geradlinige und krummlinige Züge.

2) Kopiren. Geradlinige Sachen einfachster Art, theils Bilder wirklicher Dinge, theils Verzierungen der Grundformen.

3) Erfinden. Die leichtesten Aufgaben im Ergänzen und Verzieren. (In der Regel gemeinschaftlich.)

4) Die Anfänge des Abschätzens. Meist solche Uebungen, wo eine der zu messenden Größen zum Maaßstabe für die zweite, dritte ꝛc. angenommen wird.

5) Anschauen von Musterzeichnungen.

Zweite Hälfte.

1) Elementarzeichnen. Fortsetzung des Linien- und Winkeltheilens. Das regelmäßige Sechseck. Das regelmäßige Achteck. Verschiedene Bogen unter dem Schutze von geraden Linien. Viertel- und Halbkreise. Krummlinige Vielecke; Schlangen-, Wellen- und Schneckenlinien. Der Kreis. Die Ellipse. Das Oval. — Krummlinige Züge im Takte.

2) Kopiren. Im ersten halben Jahre nur geradlinige, im zweiten auch krummlinige Sachen. Die geraden Linien immer noch in einfachen Verhältnissen, die krummen unter dem Schutze von geraden stehend; nur für die Fähigsten leichte Blumen und Früchte. Thierformen gar nicht.

3) Erfinden. Etwas schwere Aufgaben, jedoch mit Ausschluß der Erfindung vieler Gegenstände.

4) Naturzeichnen. Sehr leichte Aufrisse. Nur als Nebenübung zu betreiben.

5) Anschauungen von Musterzeichnungen.

6) Abschätzen, theils ohne, theils mit Anwendung des bürgerlichen Maaßes.

Oberklasse.

Hier müssen wir etwas künstlich disponiren. Ich schlage vor, daß die Kinder nur im letzten Schuljahre perspectivisch zeichnen, aber dann auch in beiden Stunden, so daß das Kopiren und Erfinden dem Privatfleiße anheimfällt. Es bilden also alle 13jährigen eine Abtheilung, und die 11- und 12jährigen Kinder eine. Der Unterricht würde sich nun im Laufe des Schuljahres also fortbewegen:

A. Von Ostern bis Johanni.

II.	I.
Freie Handzeichnung.	Perspective.
Kopiren und Erfinden.	Erste Einführung.

B. Von Johanni bis Michaelis.

II.	I.
Freie Handzeichnung.	Perspective.
Kopiren, Erfinden, vorzugsweise aber Aufrisse.	Fortführung.

C. Von Michaelis bis Weihnachten.

II.	I.
Reißen.	Perspective.
Geometrische Konstruction.	Fortführung.

D. Von Weihnachten bis Ostern.

II.	I.
Reißen. — Freie Handzeichnung.	Perspective.
Grundrisse.	Beendigung.

Einige Bemerkungen zur Erklärung und Rechtfertigung dieses Planes.

1. Im ersten Quartal ist Abtheilung II. so beschäftigt, daß der Lehrer sich vorzugsweise mit Abtheilung I. beschäftigen kann, weil dies unumgänglich nothwendig ist. Uebrigens kann bei den für Abtheilung II. vorgeschlagenen Uebungsarten, namentlich beim Kopiren, immerhin der einzelne Schüler seinem besondern Standpunkte gemäß beschäftigt werden.

2. Im zweiten Quartal ist Abtheilung I. so weit vorgerückt, um bereits halbe Stunden lang für sich zeichnen zu können. Da ist es denn möglich, der zweiten Abtheilung beizuspringen und sie auf einem neuen Gebiete, dem Zeichnen der Aufrisse, gehörig bekannt zu machen. Die schönen Sommertage sind zum Zeichnen im Freien ganz besonders geeignet, und während der Ferien mögen unbeschäftigte Kinder Aufrisse in Menge anfertigen. Gegen das Ende dieses Zeitabschnittes wird es auch bereits möglich werden, mit Abtheilung I. einfache Gebäude im Freien perspectivisch aufzunehmen.

3. Das dritte Quartal findet Abtheilung II. emsig mit Zirkel und Lineal beschäftigt. Da die Zwölfjährigen, welche die Sache zum zweiten Mal haben, den Eilfjährigen an die Hand gehen, so gewinnt der Lehrer Zeit, an heitern Herbsttagen mit Abtheilung I. noch Einiges im Freien zu thun. Glaubt er jedoch Abtheilung II. sich nicht selbst

überlassen zu dürfen, so nimmt er sie mit in's Freie und läßt Aufrisse machen.

4. Im Winter endlich wird Abtheilung I. sich wieder ganz in das Zimmer zurückziehen, um noch etwas vom Zeichnen der Körper mit krummen Flächen zu erlernen. Abtheilung II. nimmt das freie Handzeichnen wieder auf, theils kopirend, theils erfindend; und dabei werden auch Pläne und Grundrisse gemacht. An heitern Wintertagen gewährt das Ausschreiten im Freien eine recht gute Bewegung; nur wird nichts zu Schanden getreten.

Frägt sich's nun, was in dieser Klasse kopirt oder erfunden werden soll, so kann ich mich auf die kurze Angabe beschränken, daß man mit Beachtung der oben aufgestellten Grundsätze und unter Benutzung der theils schon angeführten, theils unter VII. zu nennenden Hülfsmittel ohne Uebereilung fortfahren möge. Es treten für's Kopiren allmählig Blumen, Früchte, Ornamente, charakteristische Thierformen ein; das Erfinden richtet sich theils noch auf freie Gebilde, theils erstreckt es sich auch auf reale Gegenstände. An Aufgaben und Mustern kann es dem Lehrer, der lebendig den ganzen Gegenstand verfolgt, nicht fehlen.

B. Volksschulen von zwei Klassen.

Unterklasse.

Verweilt das Kind fünf Jahre in dieser Klasse, so zeichnet es im vorletzten und letzten. Wir haben also achtjährige und neunjährige Zeichner, und zwar sind sie in einer Abtheilung vereinigt, so daß Jeder den Kursus zwei Mal macht. Der Kursus selbst umfaßt die erste Hälfte von dem, was für die Mittelklasse einer Schule von drei Klassen vorgezeichnet ist.

Oberklasse.

Hier hat die Sache manche Schwierigkeit. Ich schlage vor, daß man zwei Abtheilungen mache, eine aus den Zehn- und Eilf-, die andere aus den Zwölf- und Dreizehnjährigen, so daß jede derselben den Kursus zwei Mal macht. Die untere Abtheilung absolvirt das Pensum, was der obern Abtheilung der Mittelklasse in einer Schule von drei Klassen zugetheilt ist. Die erste Abtheilung wird abwechselnd in der einen Stunde perspectivisch zeichnen, in der andern theils reißen, theils aus freier Hand kopiren und erfinden. Ob auch diese Disposition manches Ungefügige hat, so ist es mir doch nicht gelungen, eine bessere, die zugleich nicht zu künstlich wäre, aufzufinden, zumal da in dieser Beziehung unsere pädagogische Literatur so auffallend wenig Hülfe bietet.

C. Volksschulen von einer Klasse.

Von Perspective kann hier nicht die Rede sein. Die Kinder zeichnen vom zehnten Jahre an in zwei Abtheilungen. Das Uebungs-Pensum möchte dasselbe sein, welches die Schule von drei Klassen in der Mittelklasse absolvirt, jedoch mit der Abweichung, daß die Kinder im letzten halben Jahre vor dem Austritte das Reißen lernen; auch mögen einzelne fähige Kinder im Kopiren über den für jene Mittelklasse gezogenen Kreis hinaus geführt werden.

Für höhere Schulen gelten im Ganzen dieselben Grundsätze, welche ich für Volksschulen aufgestellt habe. Otto und Francke sind auch für diese Anstalten zuverlässige Führer.

VI.

Vermischte Bemerkungen.

1. Die Schule erziehe nicht durch das Zeichnen die Kinder zur Lüge! Wo jede Zeichnung, die bei der Schulprüfung vorgelegt wird, zur größern Hälfte vom Lehrer oder von seinen Gehülfen gemacht ist, da ist solche Erziehung zu Hause.

2. Alle rein technischen Uebungen, die des Reißens ausgenommen, werden auf der Schiefertafel angestellt. Kopiren dagegen, Aufrisse, Erfindungen ꝛc. ꝛc. sind auf Papier zu zeichnen. Einerseits nämlich muß man sparsam sein; auf der andern Seite aber ist auch dafür zu sorgen, daß die Kinder sich dessen, was sie mit Fleiß und Mühe gezeichnet haben, durch wiederholte Betrachtung erfreuen können. Es ist auch gegen das Gefühl der Kinder, eine sorgsam ausgeführte Arbeit sogleich wieder zu vernichten.

3. In Hinsicht auf Papier, Bleistifte u. s. w. bleibe, besonders in armen Gegenden, jeder Luxus fern. Die Kinder sollen die Nothwendigkeit begreifen, daß der Mensch überall mit den einfachsten Mitteln etwas Tüchtiges leisten lerne.

4. Es ist nicht gut, in den Zeichenbüchern der Schüler mißlungene Arbeiten sogleich schonungslos durchzustreichen; denn häufig wird auf diese Weise das Werk von vielleicht mehrstündigem, angestrengtem Fleiße in einem Augenblicke zu nichte gemacht.

5. Man sei peinlich streng in Bezug auf das richtige Sitzen beim Zeichnen; durch Sorglosigkeit hierin kann gar zu leicht das Schiefwer-

den schwächlicher Kinder befördert werden. Es ist schon ein großer Uebelstand, wenn einzelne Kinder sich stets im rechten Winkel wenden müssen, um die Vorzeichnung an der Wandtafel zu sehen.

6. Gegen blendendes Sonnenlicht müssen die Schüler jeden Falls durch Vorhänge oder ähnliche Vorkehrungen geschützt werden.

7. Alles Plaudern sei in der Zeichenstunde auf's strengste verboten. Es ist erstaunlich, wie das mit dem Plaudern verbundene häufige Wegsehen von der Arbeit das Sehen und somit auch das Darstellen stört und hemmt.

8. Gegen den zu häufigen Gummi-Gebrauch ist entschieden anzukämpfen; so auch beim Zeichnen auf der Schiefertafel dagegen, daß der Schüler etwas zu vielen Malen übereilt und mit halber Aufmerksamkeit hinzeichne, um es eben so oft wieder wegzuwischen.

9. Was den Kindern als häusliche Arbeit aufgegeben wird, das muß, wenn es geliefert ist, unter jeder Bedingung auch angesehen werden.

10. Kann man die geübtesten Schüler als Helfer benutzen, so mache man von diesem Förderungsmittel des Unterrichts doch ja Gebrauch!

VII.

Angabe der vorzüglichsten Lehrmittel und Schriften, welche über den Zeichenunterricht vorhanden sind.

A. Schriften zum Studium für den Lehrer.

Außer den schon erwähnten Schriften von Ramsauer, Peter Schmid, Francke und Soldan sind noch zu empfehlen:

1. Theoretisch-praktische Zeichenschule für den Privat-, Schul- und Selbstunterricht, von **Justus Krauskopf.** Erster oder geometrischer Theil, unter dem besondern Titel: Anleitung zum geometrisch richtigen Sehen, Vergleichen und Beurtheilen, als Grundlage eines guten Zeichen-Unterrichts. Mit 60 Vorlegeblättern und einer Erklärungs-Tafel. Cassel, bei Bohn, 1828.

„Von Linien, Winkeln und geometrischen Figuren wird zu sehr geschmackvollen Gefäßen, Ornamenten und Gebäuden aufgestiegen. Der

zweite Theil soll die Perspective enthalten, der dritte zum Musterbilde alles Schönen und Erhabenen, durch die Antike zum Menschen führen."

Otto.

2. Basis des Ganzen der Zeichenkunst, ein praktisches Zeichenbuch, als Beitrag zur Uebung des Verstandes, Bildung des Geschmacks, Veredlung und Erhebung des Herzens, bearbeitet von H. Karl Ruckfeld. Erste Abtheilung. Formforschung. Drei Hefte, mit 48 Kupfertafeln. Leipzig, bei Gleditsch. (6 Thlr. 8 gGr.)

„Der Verfasser theilt die Zeichenlehre in 4 Haupttheile, die er in origineller aber sinniger Weise also benennt: 1) Entwickelung und Uebung der einfachsten Grundbestandtheile aller Formen. 2) Formforschung. 3) Formfügung, oder die Lehre über Veränderung der Umrisse eines Gegenstandes durch Veränderung des Standpunktes gegen denselben. 4) Styl-Uebung in Erfindung und Aufnahme nach der Natur. Die drei ersten Hefte, bis zu welchen das Werk leider nur gediehen, umfassen die beiden ersten Haupttheile." Otto.

3. Der Zeichen-Unterricht in der Bürger- und Volksschule; eine Anweisung für Alle, welche diesen Unterricht mit Nutzen betreiben wollen; auch für den Privat- und Selbstunterricht bearbeitet von K. Mehl, drittem Lehrer an der Stadtschule zu Groß-Salza. 24 Blätter Figuren. Magdeburg, bei Rubach, 1833. 157 S. (1 Thlr. 6 gGr.)

4. Methodische Anleitung für den Unterricht im Blumen-, Landschafts-, Kopf- und Thierzeichnen, nebst Beifügung des Nöthigsten über architektonisches und Situations-Zeichnen, zum Gebrauch in höheren Bildungs-Anstalten und zum Selbstunterrichte. Von K. L. Francke. Berlin, 1835."

„Erweiterung der vierten Stufe" des bereits besprochenen Werkes von demselben Verfasser. Sehr wacker!

5. Die Elemente der Perspective und Schattenlehre in Beziehung auf Naturzeichnen und Aufnehmen ganzer Gegenden im Freien u. s. w. Von K. L. Francke. Berlin, bei Schüppel, 1836.

B. Zeichnungen.

Schon genannt sind die Sachen von Solban, so wie die von Robolsky und Schiele. Ich empfehle ferner:

1. Vorlegeblätter von Süben. 2 Hefte. Halle, bei Kümmel, 1827. (Jedes Heft 9 gGr.)
2. 24 Vorlegeblätter von Demselben. Zum Nachzeichnen für ganze Klassen. Ebendaselbst. (18 gGr.)
3. Vorlegeblätter von Stein. 2 Lieferungen. Breslau, bei Grüson, 1828. (Jede Lieferung 12 gGr.)

Theils Umrisse, theils schattirte Zeichnungen. Unbedingt zu empfehlen!

4. 24 Urnen mit Verzierungen. Ravensberg, bei Ludwig Grahmann.

5. Studien für Blumenzeichner von Mücke. Breslau, 1819. (18 gGr.)

6. 30 Vorlegeblätter zum Unterricht im Blumenzeichnen, von Demselben. (12 gGr.)

7. Der Musterzeichner. Eine Sammlung von Verzierungen. Berlin, 1825. (1 Thlr. 12 gGr.)

8. Erster Unterricht im freien Handzeichnen in Umrissen. Von Aurelio Brückner. Gotha, bei Hennigs, 1830. 8 Hefte, jedes zu 12 Blättern. (1 Thlr.)

Sehr wohlfeil. — Heft 1: Blätter; Heft 2: Gefäße; Heft 3: Früchte; Heft 4: Blumen u. s. w. Sehr zu empfehlen! —

9. Sammlung von Thierzeichnungen von Mücke. Leipzig. (20 gGr.)

10. Vorzeichnungen in 60 Blättern, nach antiken Mustern, von Grünter. Leipzig, 1822. (2 Thlr.)

Der Herausgeber will sie ganz aus freier Hand gezeichnet wissen, es können aber die quadratischen Grundeintheilungen auch mit Lineal und Zirkel gemacht werden, und ich möchte das sogar vorziehen. —

11. Architektonische Verzierungen von Fricke. Leipzig, bei Laufer. (20 gGr.)

12. Ideen-Magazin für Architekten von Grohmann. Leipzig, bei Baumgärtner. Einzelne Hefte. (Jedes 8 gGr.)

13. Modell- und Musterbuch für Bau- und Möbeltischler, von Wölfer. Quedlinburg, bei Basse. (1 Thlr. 16 gGr.)

Sehr reichhaltig!

14. Sammlung von Vasen und Candelabern. München, 1817. (2 Thlr. 12 gGr.)

Eine reiche Fülle schöner Formen enthaltend; nur nicht zum besten lithographirt.

15. Verzierungen aus dem Alterthum von Wußler. 21 Hefte. Berlin, bei Gropius. (à Heft 20 gGr., zusammen 17 Thlr. 20 gGr.)

Vortrefflich.

16. Allgemeine Uebungen im freien Zeichnen von W. Tappe. Vierte Auflage, mit 104 Steindrucktafeln. Verändert, vergrößert und vermehrt von C. H. Tappe. Essen, bei Bädeker. (1 Thlr. 16 gGr.)

17. Blumen, Früchte, Vasen ꝛc. zur fortgesetzten Uebung im freien Zeichnen, von Demselben. Mit 20 Kupfertafeln. Zweite Auflage. Ebendaselbst. (1 Thlr.)

18. Systematische Zeichnungsschule, oder: vollständige Anleitung für alle Fächer der Zeichenkunst u. s. w., in Entwürfen (Umrissen), von Weiß. 15 Hefte, jedes in 30 Blättern in Folio. Kempten, bei Dannheimer. (7 Thlr. 12 gGr.)

Die Hefte können einzeln unter folgenden Titeln bezogen werden: Elementarzeichnung: 1stes, 2tes, 3tes Heft. Figurenzeichnung: 1stes, 2tes, 3tes Heft. Ornamentenzeichnung: 1stes, 2tes Heft. Linearzeichnung: 1stes, 2tes, 3tes Heft. Blumenzeichnung: 1stes, 2tes Heft. Landschaftszeichnung: 1stes, 2tes Heft. Das Ganze sehr lobenswerth.

19. Wandvorzeichnungen zum Gebrauch in Volksschulen; entworfen und herausgegeben von G. Lübke, Lehrer an der Elementarschule in Cöslin. Cöslin, Druck und Verlag von C. G. Hendeß. (10 gGr.)

Recht brauchbar. Zwei andere Hefte sollen noch erscheinen.

20. Universal-Zeichenbuch, bestehend in 60 Musterblättern als Vorlagen zum Zeichnen in stufenweiser Folge, von Warmholz. Eisleben, bei Reichardt. (3 Thlr.)

Enthält geometrische Figuren, Zeichenkörper perspectivisch dargestellt, theils in Umrissen, theils schattirt; Geräthe, Werkzeuge u. dergl.; Blumen, Früchte, Thiere, menschliche Figuren, Baumschlag und Landschaften. Für die höheren Stufen des Kopirens ein gutes Hülfsmittel.

21. Elemente der Ornamenten-Zeichnung in Umrissen nach den vorzüglichsten Mustern bearbeitet von Weiß. Erstes Heft in 24 Blättern. Kempten, bei Dannheimer. (12 gGr.)

22. Anleitung zum Naturzeichnen nach architektonischen Körpern, mit besonderer Rücksicht auf Schulen und zum Selbstunterricht von Bacharach. Mit 20 Tafeln Abbildungen. Essen, bei Bädeker. 1837. (1 Thlr. 4 gGr.)

VIII.

Studien des Lehrers.

Der Lehrer benutze die Winke, welche ich über das Studium der Gesangslehre gegeben habe, auch für das Studium des Zeichenunterrichts. Ich bemerke nur das Eine, daß ohne eine recht gründliche Kenntniß der Perspective der Unterricht in diesem Zweige des Zeichnens niemals mit Erfolg ertheilt werden kann.

Hiermit schließe ich diese Abhandlung. Möchte sie dazu beitragen, daß recht viele Jünglinge den Zeichenunterricht studiren, lieben und üben!

„Zur Arbeit, Lieb' und zur Veredlung ward
Das Leben uns gegeben. Fehlen die,
Was hat der Mensch am Leben? Hat er sie,
Was fehlte ihm, worüber wollt' er klagen?"

Herder.

Druckfehler.

Seite	32	Zeile	5	von oben statt gewissenhaft lies: gewissenhafte!
„	—	„	7	von unten statt da sei lies: da sei es!
„	60	„	10	von oben statt daß lies: das!
„	—	„	10	von unten statt 4 lies: 6!
„	61	„	18	von oben statt Agathor lies: Agaton!
„	68	„	6	von unten statt Kallisthenie lies: Kallisthenie!
„	—	„	5	„ „ statt Worwort lies: Vorwort!
„	76	„	19	von oben statt Epamina lies: Examina!
„	79	„	22	„ „ statt babei lies: dabei!
„	81	„	8	von unten statt Ubilitarier lies: Utilitarier!
„	98	„	9	„ „ statt unzähliche lies: unzählige!
„	143	„	14	„ „ statt einzelne lies: einzelnen!
„	177	„	8	von oben statt Philantropen lies: Philanthropen!
„	197	„	13	von unten statt entgegenstehenden lies: entgegenstehender!
„	207	„	1	von oben statt spesifischen lies: specifischen!
„	209	„	24 u. 25	statt Völks und Volker lies: Volks und Völker!
„	267	„	1	von unten setze nach viele ein (.)!
„	292	„	7	von oben statt Kinderfreund lies: Kinderfreund!
„	320	„	7	von unten statt das lies: daß!
„	325	„	18	von oben statt Leben lies: Lebens!
„	329	„	6	„ „ statt und lies: durch!
„	331	„	11	von unten statt anzueigen lies: anzueignen!
„	349	„	11	von oben statt von lies: vor!
„	—	„	17	„ „ statt diesem lies: diesen!
„	351	„	17	von unten setze vor offen das Wort sich!
„	353	„	21	von oben statt , auf lies: auf,!
„	389	„	4	von unten statt surérogatoires lies: surerogatoires!
„	449	„	2	„ „ statt u lies: zu!
„	479	„	4	von oben statt gewonneen lies: gewonnen!
„	495	„	15	„ „ statt Feißig lies: Fleißig!

Bei dem Verleger dieses sind ferner erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Alphen, von, kleine Gedichte für Kinder von 5 — 6 Jahren. Nach dem Niederländischen bearbeitet von F. W. v. Mauvillon. 2te Aufl. 8 gGr.

Bacharach, P. C., Anleitung zum Naturzeichnen nach architectonischen Körpern. Mit 20 Tafeln Abbildungen. 1838. 1 Thlr. 4 gGr.

Bädeker, F. G. H. J., kurzer und faßlicher Unterricht in der einfachen Obstbaumzucht. 5te verm. u. verb. Aufl. mit Kupfern. 12 gGr.

Barth, H., kleine Lieder zum Gebrauch beim Anfang und Schluß der Schulstunden für Elementarsch. nach den bekannten Choralmel. broch. 2 gGr.

Beck, Dr. Fr. Ad., Grundriß der Naturlehre. Für Gymnasien, höhere Bürger- und Realschulen. 1828. 4 gGr.

Bertelsmann, A., zwölf Gesänge für Sopran, Alt, Tenor u. Baß. 8 gGr.

Bollenberg, J. D., deutsche Vorschriften für den Schul- und Privatgebrauch. Erstes Heft 20 gGr. Zweites Heft 1 Thlr. 12 gGr. Drittes Heft 1 Thlr. 4 gGr.

— - —, englische Vorschriften. 1stes Heft 1 Thlr. 2tes Heft 1 Thlr. 8 gGr.

Choralbuch für evangelische Kirchen. Von Natorp, Keßler und Rink. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 3 Thlr. 12 gGr.

Choral-Melodieen in Ziffern nach Natorp's Choralbuch, enthaltend die Melodieen aus dem christl. Gesangbuche für die evangelisch-lutherische Gemeinde im Herzogthum Berg. broch. 4 gGr.

Daub, J. H., der Sternenhimmel mit christlichem Auge zur Erhebung des Herzens betrachtet. 1836. 10 gGr.

— - —, Christliche Stimmen von den Bergen. 1838. 1 Thlr. 4 gGr.

— - —, Heimathliches in Predigten. 1837. 20 gGr.

Diesterweg, Dr. F. A. W., Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation. Eine Aufgabe dieser Zeit. 2te fortgesetzte Aufl. 16 gGr.

— - —, Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zweite Auflage. 8 gGr.

— - —, Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. I 1837. 16 gGr.

— - —, Ueber das Verderben auf den deutschen Universitäten. 1836. 8 gGr.

Engstfeld, P. F., Gesangfibel für Elementarschulen, oder 300 methodisch-geordnete kurze musikal. Sätze (in Tonziffern) mit untergelegtem Texte. broch. 4 gGr.

— - —, Grundzüge des Generalbasses; nebst Aufgaben für angehende Choralspieler. 1 Thlr.

Erk, L., Sammlung 1-, 2-, 3- und 4stimmiger Schullieder von verschiedenen Componisten. Erstes und zweites Heft, dritte Auflage. Drittes Heft, zweite Aufl. — Supplementheft dazu. Jedes Heft 8 gGr.

— - —, Sammlung 3- und 4stimmiger Gesänge ernsten Inhalts, von verschiedenen Componisten. Erstes Heft, welches die liederartigen Gesänge enthält. (Partitur.) broch. 12 gGr. Die dazu gehörigen einzelnen Stimmen: Sopran, Tenor, Alt und Baß. broch. Jedes Heft 6 gGr. Zweites Heft, erste Abtheilung, Motetten, Chöre, variirte Choräle ꝛc. enthaltend. (Partitur.) 12 gGr. Die einzelnen Stimmen à 4 gGr.

Franz, Agnes, Andachtsbuch für die Jugend. Mit einem Stahlstich. 1838. 1 Thlr. 6 gGr.

— - —, Gebete für Kinder. Mit einem Stahlstich. 1838. 10 gGr.

Gauckstern, A. J., Stufengang des Sprachunterrichts in der Volksschule. Naturgemäß aufgestellt und allenthalben mit didactischen und methodologischen Bemerkungen begleitet. Erster Cursus. Die Wortlehre. 16 gGr. Zweiter Cursus. Die Sprache in ihrer Anwendung. Erste Abtheilung. Die Satzlehre. 1837. 16 gGr.

Geſſert, F., das heilige Land, oder Paläſtina bis auf Chriſti Zeit. Dritte Aufl. 4 gGr. — Die dazu gehörige Wandkarte des heiligen Landes von A. W. Möller. Fünfte Aufl. 12 gGr.

Gläſer, K., muſikal. Schulgeſangbuch, methodiſch geordnet nach Natorp's Anleitung zur Unterweiſung im Singen in 2 Kurſen. Erſtes Bändchen. Zweite Auflage. Zweites Bändchen. Jedes Bändchen broch. 18 gGr.

Hofmeiſter, Dr. K., Romeo, oder Erziehung und Gemeingeiſt. Aus den Papieren eines nach Amerika ausgewanderten Lehrers. 3 Bändch. 3 Thlr.

Honcamp, F. G., Leitfaden für die Sprachbildung in deutſchen Volksſchulen. Ein Handbuch für Elementar- und Bürgerſchullehrer, enthaltend Sprachübungen, nebſt einer Sprachlehre. Begründet auf Dr K. F. Becker's grammatikaliſche Anſichten und ſachgemäß methodol. angeordnet. 1 Thlr.

Jaarsveldt, Dr. J. v., alphabetiſche Sammlung deutſcher und franzöſiſcher Redensarten zur Beförderung der Converſationsſprache ꝛc. Nebſt einem Verzeichniß der am häufigſten vorkommenden Synonymen der franzöſiſchen Sprache. 1837. 1 Thlr.

Junker, M., die Zwecke des Leſens und die zur Erreichung dieſer Zwecke nöthige Beſchaffenheit des Leſeſtoffes für Volksſchulen, nach den vom Inſpektor M. Wagner gegebenen Andeutungen. Mit Anmerkungen und einem Vorworte des Letzteren. 9 gGr.

—, —, Leſe- und Lehrbuch für mittlere Elementarklaſſen, nach obigen Grundſätzen ausgearbeitet. Erſte Abtheilung. 4 gGr. — Zweite Abtheilung, auch unter dem Titel: Realbuch. 10 gGr.

—, —, Leſebüchlein für untere Elementarklaſſen. 3 gGr.

Koppe, C., Anfangsgründe der reinen Mathematik für den Schulunterricht. I Die Arithmetik, Algebra und allgemeine Größenlehre. 16 gGr. — II Die Planimetrie und Stereometrie. 21 gGr. — III. Die ebene und ſphäriſche Trigonometrie. 12 gGr. — IV. Die niedere Analyſis. 12 gGr.

Müller, J. F. L., Gedichte für Kinder. 8 gGr.

Schmid, Peter, eine Lebensgeſchichte von W. Proſchke. 1837. 12 gGr.

Wagner, M., Anleitung zu ſchriftlichen Aufſätzen in Volksſchulen. Erſtes Uebungsbuch: Briefe aus dem Kinderleben. 2te Aufl. 2 gGr. Zweites Uebungsbuch: Briefe und andere Aufſätze für den Bürger und Bauer. 3 gGr. Methodiſches Handbuch dazu. 2. Aufl. 12 gGr.

—, —, Lehr- und Leſebuch über Gott, Menſch, Natur und Kunſt für die unteren Klaſſen einer Volksſchule. Mit einer Steindrucktafel. Zweite verbeſſerte Auflage. 5 gGr.

—, —, Erſtes Leſebüchlein. 2te Aufl. mit einer Steindrucktafel. 2 gGr. Zweites Leſebüchlein. 2te Aufl. mit einer Steindrucktafel. 3 gGr. Methodiſches Handbuch zu den beiden Leſebüchlein für den Leſe- und Sprachunterricht. Mit einer Steindrucktafel. 6 gGr.

—, —, Naturlehre für Volksſchulen (in Verbindung mit ſeinem Sohne Jak. Wagner bearbeitet). Uebungsbuch. 4 gGr. Methodiſches Handbuch dazu. Mit einer Steindrucktafel. 12 gGr.

—, —, Rechtſchreibe-Unterricht in Volksſchulen und Seminarien. Uebungsbuch. Zweite umgearbeitete Aufl. 3 gGr. Methodiſcher Leitfaden dazu. Zweite umgearbeitete Auflage. 8 gGr.

—, —, deutſcher Sprachunterricht in Volksſchulen. Erſtes Uebungsbuch. Die Wortarten und ihre Biegung. 5te Aufl. 5½ gGr. Zweites Uebungsbuch. Das Gemeinnützigſte aus der Satzlehre. 3te Aufl. 4 gGr. Methodiſches Handbuch dazu. 3te ganz umgearb. Aufl. 10 gGr.

—, —, der Unterricht über die Unterſcheidungszeichen in Volksſchulen. Uebungsbuch. 4 gGr. Methodiſches Handbuch dazu. 6 gGr.

Wilberg, Dr. J. F., Erinnerungen aus meinem Leben, nebſt Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenſtände. 20 gGr.

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

Widener Library
3 2044 089 261 952